Jadwiga Dańcewiczowa.

Jak gromadzić materjał językowy w nauczaniu gramatyki?

Sprawa gromadzenia materjału faktycznego, który ma być poddany na lekcji gramatyki celowej i systematycznej obserwacji, jest napozór sprawą drugorzędną. W praktyce rozwiązuje się ją najczęściej w sposób następujący:

1. nauczyciel podaje wzór t. zw. przykład, uczniowie dostarczają dalszych przykładów, mając ciągle wzór przed oczyma.
2. czytanka, tekst jest źródłem, z którego uczniowie według wskazówek lub poleceń nauczyciela wybierają potrzebny do obserwacji materjał.
3. podręcznik, odpowiednio ułożony, dostarcza gotowego, już uporządkowanego materjału.
4. sposób najrzadziej stosowany, to czerpanie materjału z języka mówionego, z żywego bezpośredniego wypowiedzenia się ucznia.

Artykuł niniejszy ma na celu oświetlić w związku z celem nauczania t. zw. gramatyki, a właściwie nauki o języku znaczenie gromadzenia właściwego materjału i rozpatrzyć 1) który z wymienionych wyżej sposobów i kiedy na lekcji gramatyki stosować, 2) w jaki sposób postępować, aby zebrać materjał, potrzebny do obserwacji językowej, odpowiadający wymaganiom rzeczowym i dydaktycznym.

Aby zbliżyć się do rozwiązania tych zagadnień, należy przedewszystkiem zastanowić się nad tem, co chcemy przez naukę o języku osiągnąć, do jakich celów zmierzamy.

Jak wiadomo, dawniej powszechnie — a i dziś jeszcze sporadycznie z tem się spotykamy — wyznaczano gramatyce cel praktyczny, normatywny. Jeżeli chodzi o gramatykę języka ojczystego, jasną jest dziś rzeczą, że normatywny cel nie jest głównym i istotnym celem nauczania gramatyki, a praktyczno-normatywne wyniki nauczania tego przedmiotu ograniczają się do nielicznych wypadków.

Dziś powszechnie wyznacza się nauce o języku cel teoretyczny. Klemensiewicz w swojej *Dydaktyce nauki o języku ojczystym* tak go ujmuje: *Dydaktycznem zadaniem gramatyki teoretycznej byłoby uświadomienie uczącej się młodzieży, jakie to są środki i właściwości jej mó-*

wienia. Wynikiem takiej nauki (teoretycznej) powinno być zrozumienie istotnych składników języka ojczystego, ich wzajemnego stosunku i funkcji życiowej [1]). W powyższych słowach zaznacza się dwutorowość celów nauczania, a zarazem dwojaki pogląd na język. Język ujęty jest jako środek ekspresji; wyraża się to w słowach: „uświadomienie środków i właściwości mówienia i ujęcie języka jako systemu".

Uświadomienie sobie języka, jako indywidualnego środka ekspresji, to jeden kierunek teoretycznego poznania zjawisk językowych, a drugi to uświadomienie sobie systemu językowego i jego funkcji społecznej.

Obu kierunkom wspólny jest cel teoretyczny, poznawczy, a zadanie praktycznego opanowania języka przez wzbogacenie słownika i wyrobienie poprawności językowej należy do innych ćwiczeń językowych.

Ujęcie to odpowiada rozróżnieniu, wprowadzonemu przez F. de Saussure'a [2]), mianowicie autor rozróżnia „la langue" i „la parole" [3]).

„Język zbiorowy (la langue)", wedle słów Saussure'a, „to skarb, który dzięki praktycznemu używaniu języka jednostki (la parole) stał się własnością jednostek, należących do tej samej wspólnoty, to system gramatyczny, istniejący wewnętrznie w każdym mózgu, albo ściślej mówiąc, w mózgach pewnego zespołu jednostek; języka zbiorowego bowiem nie posiada żadna jednostka w sposób kompletny, zupełny, istnieje on jako całość (doskonałość) tylko w masie [4]).

„Natomiast język jednostki (la parole) jest to akt indywidualny woli i inteligencji; w akcie tym należy rozróżnić 1) kombinacje, w których podmiot mówiący korzysta z zasad języka zbiorowego w celu wyrażenia myśli osobistej własnej; 2) mechanizm psycho-fizyczny, który mu pozwala uzewnętrznić owe kombinacje" [4]).

Przez system językowy rozumie Saussure związki logiczne i psychologiczne, wiążące wyrażenia współistniejące, związki takie, jakie spostrzega ta sama (t. zn. istniejąca w tym samym czasie) świadomość zbiorowa [5]).

Wyraźnie zaznaczają się dwa sposoby ujmowania zjawisk językowych: 1) język jako środek indywidualnej ekspresji i 2) język jako

---

[1]) Str. 39 i 41 Podobnie Szober: *Zasady nauczania języka polskiego*, str. 181—187.

[2]) Saussure: Cours de linguistique générale, Paris—Payot 1922 ed. II, str. 30.

[3]) Bardzo trudno dla tych terminów znaleźć odpowiedniki polskie. Wyrazów „mowa, język" nie można tu zastosować, bo ich treść pojęciowa nie jest ścisła rozgraniczona i wskutek tego używa się obydwu terminów naprzemian i w jednem i w drugiem znaczeniu. Wobec braku terminów będziemy używać w znaczeniu „la parole" terminu „język jednostki", a w znaczeniu „la langue" — „język zbiorowy".

[4]) l. c. str. 30—31.

[5]) l. c. str. 140.

system, istniejący w ściśle określonym czasie, wytworzony przez zbiorowość i będący jej własnością.

Jak poprzednio widzieliśmy, oba te sposoby patrzenia na język wytyczają cele nauce o języku także w nauczaniu szkolnem. Jakiemi drogami dążymy do ich zrealizowania i jakie jest ich znaczenie dla rozwiązania postawionego przez nas pytania?

Niemiecka literatura dydaktyczna i metodyczna wyróżnia dwa kierunki, czy dwa tory nauki o języku; jeden z nich to *Sprachkunde*, co możnaby w języku polskim wyrazić niezupełnie dokładnie przez termin „nauka języka", drugi to *Sprachlehre* lub *Sprachwissenschaft*, odpowiadający polskiemu terminowi „nauka o języku".

Celem pierwszej z nich t. j. nauki języka (*Sprachkunde*) jest „doprowadzić wychowanka do wyrobienia poprawności językowej, do umiejętności posługiwania się językiem (*Sprachgewandtheit*) i zdolności zrozumienia zjawisk językowych (*Sprachverständnis*). W związku z tem do zakresu jej należy obserwacja zjawisk językowych (*Sprachbeobachtung*), dbałość o język i ćwiczenie (*Sprachpflege*)" [1]).

Przedmiotem nauki języka (*Sprachkunde*) jest zatem język indywidualny, cel jej jest przedewszystkiem praktyczny, równocześnie jednak dąży ona do obudzenia teoretycznego zainteresowania dla zjawisk językowych. Ucząc świadomego posługiwania się środkami językowemi, zwraca uwagę na właściwości języka, nastawia uwagę na różnorodność formy i na jej ścisły związek z treścią. Przez wytworzenie zdolności rozumienia zjawisk językowych i skierowania na nie obserwacji zarówno treści jak i formy, nauka języka łączy się z właściwą nauką o języku (*Sprachlehre*, *Sprachwissenschaft*). Tu celem jest badanie języka, doprowadzające do stwierdzenia, że jest on systemem o własnych prawach, na które składają się pełne treści kształty i związki [2]).

Między obu działami tak pojętej nauki, mającej za przedmiot język, istnieje ścisły związek. Nauka języka (*Sprachkunde*), prowadzona ze świadomością celu w sposób systematyczny, przygotowuje niejako grunt dla nauki o języku.

Z niej też musimy czerpać materjał do obserwacji już ściśle w sensie nauki o języku, na której opiera się zrozumienie systemu zjawisk językowych. Na podstawie stosunku do języka, wytworzonego przez naukę języka (*Sprachkunde*) i opartej na niej nauce o języku możemy, używając wyrażenia Klemensiewicza, „wdrożyć ucznia do językoznawczego myślenia" [3]).

---

[1]) Lotte Müller: Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule, Leipzig— Klinkhardt, 3. Aufl., rozdz. Grundsätzliches.

[2]) Patrz Klemensiewicz: Dydaktyka nauki o języku ojczystym i Sachwörterbuch der Deutschkunde: Sprachunterricht.

[3]) Klemensiewicz: Dydaktyka, str. 42.

Najważniejszem zatem źródłem, dostarczającem materjału dla celów nauki o języku, są różnorodne ćwiczenia, wchodzące w zakres nauki języka. Będą to celowe, świadomie pod kątem widzenia stylistycznym, kulturalnym i rozwojowym układane ćwiczenia językowe, obejmujące ćwiczenia słownikowe, ćwiczenia w mówieniu, ćwiczenia, wdrażające do obserwacyj stylistycznych, do obserwacyj zjawisk kulturalnych i rozwojowych o języku.

Nieodłączność treści pojęciowej od obrazu akustycznego (czy wzrokowego) wystąpi w tych ćwiczeniach z całą wyrazistością. Uchroni ona ucznia od śmiertelnej nudy wykuwania czysto zewnętrznego form, pozbawionych sensu i związku z życiem, a postawi naukę o języku w szkole od pierwszych stopni nauczania w sposób taki, w jaki ujmuje ją nauka współczesna.

Oparta na materjale, dostarczonym przez pewne grupy wymienionych ćwiczeń, nauka o języku, w ściślejszem znaczeniu, w sensie wyłącznie teoretycznym (*Sprachlehre*), nauka, zmierzająca do uświadomienia systemu, nie będzie martwym zbiorem reguł, dowolnie jakgdyby językowi narzuconych, ale pozwoli zrozumieć sens i celowość formy w związku z treścią.

Materjału do obserwacyj językowych dostarczą nam przedewszystkiem ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia w mówieniu, zwłaszcza w szkole powszechnej i w obecnych trzech pierwszych klasach gimnazjalnych.

Ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia w mówieniu, spełniając swój własny cel (wzbogacanie słownika biernego i czynnego, zdobycie sprawności i łatwości językowej) pozostawiają pewien osad w formie zapisanych wyrazów, zdań, czy powiedzeń, które następnie ujmujemy w kategorje, tak w związku z treścią, jak i z formą.

N. p. w ćwiczeniach słownikowych dążymy do zebrania wyrazów, oznaczających barwę przedmiotów, innym razem kształt, znów innym razem rozmiar. Uczniowie wyrazy te notują, stosują w różnych ćwiczeniach ustnych lub pisemnych, wreszcie, kiedy stały się one już ich własnością, kiedy każdy z nich jest nierozerwalnie związany z treścią pojęciową (tu kończy się t. zw. *Sprachkunde*), możemy przystąpić do określenia funkcji tych wyrazów w całokształcie języka, możemy obserwować właściwości charakterystyczne ich strony formalnej i dochodzimy do wytworzenia w umyśle ucznia pewnej specjalnej kategorji wyrazów — przymiotników.

Z ich roli w związku z innemi wyrazami, uświadamianej znów stopniowo na lekcji ćwiczeń w mówieniu, można przejść do poznania ich funkcji składniowej — przydawki. W ten sposób każde zjawisko językowe występuje najpierw niejako w praktyce językowej ucznia, przez to budzi się świadomość istotnego związku między treścią a formą, forma staje się jakby wykładnikiem treści, a dopiero, gdy to osiągniemy, oświe-

tlamy i porządkujemy poznany materjał językowy według kategoryj językoznawczych. Jeszcze inną korzyść osiągamy dzięki czerpaniu materjału językowego z ćwiczeń słownikowych i z ćwiczeń w mówieniu. Lekcja „gramatyki" złączy się z całokształtem zainteresowań ucznia, bo ze swego świata doświadczeń i przeżyć czerpie on materjał do ćwiczeń językowych, mamy więc do czynienia z łącznością nie zewnętrzną, ale istotną.

Natomiast tylko zewnętrznym związkiem jest nieprzemyślane łączenie lektury czytanki z ćwiczeniami z zakresu nauki języka i nauki o języku. Mechaniczne wyławianie z czytanki zdań lub wyrazów, wedle wzoru lub na dane polecenie nie doprowadzi do zrozumienia zjawiska językowego, często może być robotą szablonową, a nawet bezmyślną. Czy jednak czytanka nigdy nie może dostarczyć materjału językowego dla obu rodzajów ćwiczeń? Na takiem stanowisku stać nie można i nie wolno, trzeba tylko umiejętnie używać czytanki dla celów językowych.

Już w ćwiczeniach językowych (słownikowych i t. p.) posłużyć się możemy tekstem książki 1) aby wzbogacić zasób bierny i czynny słownika ucznia, 2) aby wdrożyć w rozumienie i odczuwanie języka osób drugich, języka książki, odmiennego od codziennego języka mówionego i języka poezji. Postępować można w sposób dwojaki. Czytanka może dać podnietę do samodzielnego gromadzenia pewnych wyrażeń z poza czytanki, zestawiania, porównywania pod względem wartości znaczeniowej lub uczuciowej, siły ekspresji i t. p. Albo też pobudka do zbierania materjału językowego, celem oświetlenia wielostronnego, pochodzi z jakiegokolwiek innego źródła. I wówczas, gdy uczniowie z własnych zasobów językowych wydobędą już wszystko, na co ich stać, nauczyciel zwróci ich uwagę na wyrażenia tej samej kategorji, zawarte w tekście czytanki, o jakie chodziło w ćwiczeniu. Nauczyciel może wskazać lub dostarczyć tekstów niekoniecznie z czytanki lub lektury szkolnej i poleci wyszukać i zestawić wyrażenia, uzupełniające dotychczasowy ich zasób, zdobyty przez uczniów.

Czytanka, mająca dostarczyć materjału językowego, musi być tak dobrana, aby zawierała faktycznie bogaty i charakterystyczny materjał tego typu, o jaki w danem ćwiczeniu chodzi.

Materjał, dostarczony przez wymienione czytanki, może być użyty zarówno do ćwiczeń słownikowych, czy stylistycznych, jak też dla celów nauki o języku. Przy gromadzeniu bowiem materjału z pewnych zakresów przedmiotowych wydobędzie się także fakty językowe gramatyczne, które nauka o języku wedle swoich potrzeb ugrupuje i oświetli.

O jednem trzeba jeszcze pamiętać; czytanka, która ma nam dostarczyć materjału językowego, nie może w tej chwili interesować ucznia swoją treścią jako czemś nowem, bo w takim razie uwaga jego nie skoncentruje się wyłącznie na języku. Treść jej musi być już przedtem znana,

aby potrzebne wyrażenia i powiedzenia wystąpiły w pełni swej treści pojęciowej.

Tu wysuwa się trudność uzgodnienia w czasie opracowania treści czytanki z ćwiczeniami językowemi, co niezawsze wobec układu czytanki i systematycznej kolejności ćwiczeń językowych jest rzeczą możliwą.

Ta trudność ogranicza użycie czytanki i każe nam sięgać do tekstów innych.

Najmniej może pożądanym sposobem dostarczania materjału językowego byłoby podawanie przez nauczyciela gotowego wzoru, według którego uczniowie mieliby wyszukiwać analogiczne przykłady z pamięci lub z czytanek. Z praktyki wiemy, że w tym wypadku uczniowie niewolniczo naśladują dany wzór, nie mówiąc o tem, że zwłaszcza zdania „wymyślone" ad hoc są bardzo często szablonowe, jeżeli nie bezmyślne.

Inna rzecz, jeżeli nauczyciel ułoży tekst celowo tak, aby żądane zjawisko językowe występowało jak najbardziej typowo — tego rodzaju tekst spełnia usługi takie same, jak celowo wybrany tekst czytanki.

Należy się jeszcze rozprawić z możliwym zarzutem, że w języku żywym ucznia niezawsze znajdziemy zjawisko językowe w postaci najwyraźniejszej i typowej. Gdybyśmy się opierali na dorywczych wypowiedzeniach uczniów, wydobytych przez nauczyciela we wstępie do lekcji gramatyki, to zarzut ten byłby słuszny; jeżeli jednakowoż materjału dostarczą ćwiczenia językowe, systematycznie prowadzone, nietylko z myślą o praktycznem wyrobieniu języka, ale także z myślą o przygotowaniu materjału do nauki o języku, to zarzut ten traci swoją siłę, tem bardziej, że nauczyciel już w czasie ćwiczeń językowych winien zwrócić uwagę uczniów na odpowiednie wyrażenia w tekście, a nawet ma prawo dodać od siebie potrzebne wyrażenia, na które się uczniowie nie zdobyli. Tem samem ma on możność wpływania na wybór z całego zasobu materjału językowego tych faktów, które mu się wydają najodpowiedniejszemi dla celu danej lekcji.

Z naszych rozważań wynika, że dwa źródła dostarczają nam materjału faktycznego dla nauki o języku. Są niemi: 1) żywy, mówiony język ucznia, wzbogacony przez systematyczne i celowe ćwiczenia językowe; 2) tekst, odpowiednio dobrany i w ćwiczeniach językowych opracowany.

Błędem byłoby dorywcze i przypadkowe korzystanie i z żywej mowy ucznia i z tekstu. Jeśli przez ćwiczenia systematycznie dobrane i uporządkowane a równocześnie umiejętnie przeprowadzone nie wzbogacimy słownika czynnego ucznia, nie będziemy mieli odpowiedniego materjału do nauki o języku.

Zgodnie z dzisiejszym stanem lingwistyki, stojąc na stanowisku, że nierozerwalność treści i formy jest istotą zjawisk językowych, musimy dążyć do tego, aby w nauce o języku obie te wartości były równomiernie

oceniane i ich stosunek przez ucznia uświadamiany. Możemy osiągnąć ten cel tylko wówczas, gdy będziemy operować materjałem językowym, którego treść pojęciowa nie jest uczniowi obca, a wskutek tego będzie w każdej chwili gotowa do uzewnętrznienia się w swojej istotnej formie.

Z obu wyżej omówionych źródeł możemy korzystać przez cały czas nauki szkolnej, od stopnia najniższego począwszy.

W początkowych stadjach nauki o języku będziemy jednak przedewszystkiem korzystali ze słownika czynnego ucznia, bo tylko wówczas mamy pewność, że nie operujemy formami pustemi bez treści. Ten czynny słownik ucznia (naturalnie odpowiednio rozwijany i pielęgnowany) zakreśli nam także granice dla rozważań i obserwacyj z zakresu nauki o języku, bo wskaże nam, jakie pojęcia w danym wieku rozwoju psychicznego są zrozumiałe dla umysłu ucznia, a co przekracza jego siły. Wpłynie to napewno na obudzenie zainteresowania ucznia, gdy oświetlać będziemy zjawiska, wobec których nie stoi on zupełnie bezradny.

W dalszych etapach nauczania, w miarę rozwoju słownika czynnego, idącego w parze z rozwojem pojęć, mamy możność rozszerzania zakresu i pogłębiania wiadomości z nauki o języku, tak w dziedzinie semantyki jak i psychologji języka.

Tekst natomiast wysunie się na plan pierwszy wówczas, kiedy uczeń zmuszony będzie spojrzeć na system językowy (w najogólniejszych zarysach) jako na całość. Według dzisiejszego programu dzieje się to w kl. IV gimn., kiedy program nakazuje powtórzenie, uzupełnienie i pogłębienie wiadomości, zdobytych w latach poprzednich.

Tekst bowiem daje obraz wszelkich wartości i stosunków, zawartych w systemie językowym i jest dowodem, że system ten jest własnością wspólną wszystkich jednostek, należących do danej wspólnoty językowej.

Tekst będzie też dostarczał materjału dla poznania śladów rozwoju języka, zachowanych w języku współczesnym, dostarczy on też narówni z językiem żywym materjału do zrozumienia, że w języku znajduje odbicie kultura narodu.

Pozostaje jeszcze do omówienia podręcznik gramatyki jako źródło materjału faktów językowych.

Pierwszym warunkiem, aby móc z podręcznika czerpać materjał do obserwacji, jest właściwy układ podręcznika. Musi on zawierać nietylko wiadomości teoretyczne, poparte przykładami, ale musi dawać obfity materjał do ćwiczeń, na podstawie których uczeń dochodzi do wniosków i uogólnień. Zaletą takiego materjału jest to, że został on wybrany i ugrupowany przez fachowca, a zatem dostarcza faktów najlepiej ilustrujących dane zjawisko.

Mimo to jednak materjał, dostarczony przez podręcznik, nie jest równy co do wartości metodycznej materjałowi, czerpanemu przez ucznia

samego według pewnych wskazówek z żywej mowy lub w pewnych wypadkach z tekstu. Brak tu bowiem dwu ważnych momentów: 1) bezpośredniego, początkowo intuicyjnego wyczuwania łączności między treścią i formą, co jest warunkiem koniecznym zrozumienia istotnej wartości zjawisk językowych, 2) praca samodzielna ucznia ogranicza się wyłącznie do obserwowania czegoś gotowego; a właśnie moment wyszukiwania w mnogości zjawisk językowych faktów, pod pewnym względem jednorodnych, jest pierwszym krokiem do zrozumienia istoty zjawiska i jego związku z innemi.

Jeszcze jedno niebezpieczeństwo tkwi w używaniu gotowych ćwiczeń z podręcznika. Układ ich systematyczny wywołuje nieraz złudzenie, że wystarczy uczniowi dać tak ułożony materjał i sformułowany wniosek teoretyczny, a zadania nauki o języku będą spełnione. Pogląd taki jest mylny; idąc tą drogą, nie osiągniemy ani zrozumienia i zapamiętania, w czem leży moment charakterystyczny i wartość danego zjawiska, ani nie wykorzystamy wartości nauki o języku dla celów kształcenia formalnego.

Doskonale jednak możemy korzystać z podręcznika dla utrwalenia i zapamiętania wiadomości, zdobytych własną pracą i wysiłkiem ucznia pod kierunkiem nauczyciela na lekcji.

Ćwiczenia, zawarte w podręczniku, o ile są ujęte pod różnym kątem patrzenia na to samo zjawisko, można zużytkować i w pracy domowej ucznia i na lekcji w momencie utrwalenia i ćwiczenia nowonabytych wiadomości. Ale jeszcze jedno zastrzeżenie: t. zw. przykłady w podręczniku muszą uwzględnić rozwój psychiczny ucznia, zakres jego pojęć i słownika. Przykłady za trudne pod jednym i drugim względem nie posiadają żadnej wartości. Odnosi się to zarówno do wyrazów jak i zdań. W tej ostatniej dziedzinie zwłaszcza należałoby unikać przysłowi — treść ich bowiem jest często dla młodych umysłów nic nie mówiącym szablonem lub, co gorsze, zagadką.

Dochodzimy ostatecznie do wniosku, że z używanych sposobów gromadzenia materjału językowego dla celów nauki o języku jeden, to jest naśladowanie wzoru nauczyciela, możnaby zupełnie usunąć. Trzy inne t. j. język żywy, tekst i podręcznik mają swoje wartości. Sposób jednak gromadzenia materjału z każdego z tych trzech źródeł i wybór momentu korzystania z niego musi być przemyślany i oparty na znajomości z jednej strony istoty zjawisk językowych, z drugiej zaś na znajomości praw, rządzących psychiką ludzką w ogólności, a psychiką młodzieży w szczególności.

Rezultaty nauki o języku zależą bowiem w znacznej mierze od właściwego źródła i sposobu gromadzenia materjału.

Dr. Stef. Skwarczyńska.

Sąd literacki w szkole.

Język polski jako przedmiot ma wyjątkową rolę w szkole; nietylko dlatego, że zajmuje się sprawami ojczystemi; także dlatego, że sama istota przedmiotu, nieobciążonego wyłącznością materjału, jak w naukach przyrodniczych, ani walką z trudnościami lingwistycznemi, jak przy innych językach, predestynuje go na naukę o rzeczach, a w związku z nią domaga się od nauczyciela pracy nad wyrobieniem u młodzieży poglądu na świat. Polonista ma w swoich ręku nietylko wiedzę ucznia w zakresie swego przedmiotu, ale wiedzę w zakresie dziedzin stycznych, przedewszystkiem zjawisk kulturalnych, wreszcie całą duszę ucznia z jej pierwiastkami nietylko intelektualnemi, lecz emocjonalnemi i woluntarycznemi. Musi on więc i uczyć i wychowywać i to wychowywać w każdym kierunku; etyka, etyka społeczna, problematy etyki narodowej — oto sfera jego wysiłków wychowawczych, mających na celu oddanie państwu po latach szkolnych obywatela etycznie dojrzałego.

Praca tak wszechstronna i tak — pozornie — kierunkowo rozbieżna nie może jednak rozkładać godzin przedmiotu na odrębne całostki. Zgubiłby się w nich i nauczyciel i uczeń, a przedewszystkiem — przedmiot, który musi posiadać, aby mieć pełną możność działania, całą swoją spoistość, masywność. Przeciwnie, praca nauczyciela musi być tak skoncentrowana, a jednostka lekcyjna tak zorganizowana, aby r ó w n o c z e ś n i e mogła działać w s z e c h s t r o n n i e, we wszystkich pożądanych kierunkach.

Oczywiście ta zasada domaga się najściślejszego utrzymania kontaktu z życiem, a inwencja nauczyciela będzie zwrócona ku poszukiwaniu form dydaktycznych, najbardziej odpowiadających temu skoncentrowaniu różnorodnych jego wysiłków przy równoczesnem zachowaniu ich związku z życiem i jego swoistemi formami.

Doskonale odpowiada tym celom — w zakresie potrzeb pewnego typu lekcyj — tak rzadko ,,używany", tak zapoznany s ą d l i t e r a c k i. Odnosi się on jako forma metodyczna do tych lekcyj, na których nauczyciel ma opracować charakterystykę bohaterów, ocenić wartość ich czynów i wysnuć z nich sens moralny ad usum młodzieży. Jest on znakomitem rozwinięciem i zracjonalizowaniem nowoczesnej metody dyskusyjnej, którą równocześnie oddala od trochę już zbanalizowanego schematu. I jego celem, jak całej metody dyskusyjnej — samodzielna twórcza praca ucznia, tu skierowana po linji amerykańskich postulatów ,,nowej szkoły" — do zdobycia samodzielności przekonań w dziedzinie zasad etycznych.

Jak jest zorganizowany sąd literacki?

Klasa rozdziela pomiędzy siebie role sędziów, obrońców, oskarżycieli, ewentualnie rzeczoznawców, etc. — oczywiście uwzględniając temperamenty i sposób myślenia poszczególnych uczniów; następnie odbywa się pełny przewód sądowy — aż do wyroku włącznie na wywołanej przed młodzieńcze forum postaci literackiej, do której podchodzi każdy z uczniów od strony związanej z swoją rolą.

Materjału do sądu literackiego dostarcza nauczycielowi program nauki w wszystkich prawie klasach; oto bohater Alpuhary w 3-ej, Grażyna, Acbilles w 4-ej, Bielecki w 5-ej, Antygona (Kreon), postaci szekspirowskie w klasie 6-ej. O 7-ej i 8-ej nawet nie mówimy. Konstrukcja psychologiczna, właściwa romantyzmowi, który jest wtedy przedmiotem pracy szkolnej, domaga się jakoby dwojakiego — np. w Konradzie Wallenrodzie, Gustawie z „Dziadów" — podejścia do bohatera. Nawet lektura uzupełniająca w tych klasach z literatur obcych zmusza młodzież do oceny skomplikowanych mechanizmów psychologicznych — jak np. Hamleta — i oceny rodzących się na takiem podłożu czynów.

Co zyskujemy przez zastosowanie sądu literackiego w szkole?

1. Uzyskujemy wszechstronne oświetlenie czynów bohatera. Niedoceniony spryt życiowy nawet trzynastoletnich dzieci wyciąga na jaw najsubtelniej zatajone motywy czynu, moralnej odpowiedzialności i t. d. Dziewczynki z 5-ej klasy przy sądzie nad Bieleckim podały w wątpliwość jego poczytalność, co nauczycielowi dało sposobność do objaśnienia pozy romantycznej i przesunęły punkt ciężkości zdrady na konflikt społeczny: niemożność zemsty szlachcica „prywatnemi" siłami nad wpływowym a krzywdzącym go magnatem, co znów dało sposobność do pogłębienia wiadomości o stosunkach społecznych w dawnej Polsce. A więc niewątpliwe plus dla polskiego, jako przedmiotu — pouczającego o artystycznych transpozycjach walorów życiowych.

2. Sąd literacki sprowadza do norm życiowych pojęcie sądu, obrony, odpowiedzialności etc., znanych młodzieży ze słyszenia. Styczność literatury z życiem okaże się tak silną, że papierowi bohaterowie przekroczą szranki areny życiowej. Literatura stanie się czemś żywotnem i czemś dla życia. Związek nauki szkolnej z życiem znajdzie na tym odcinku swą pełną realizację.

3. Sąd literacki pogłębi znajomość dziedziny nauki najkonieczniejszej w życiu: prawa, która w żadnej formie i w żadnej mierze nie wchodzi w zakres nauki szkolnej. Wszak maturzysta ma np. na sądownictwo, zagadnienie kary, rodzaje odpowiedzialności, obowiązki i prawa świadka, czy rzeczoznawcy etc. pogląd (czy brak poglądu) czteroletniego dziecka. Przybliżenie zagadnień prawniczych do młodzieży jest zdobyczą sądu literackiego o wyjątkowem znaczeniu.

4. Sąd literacki ułatwia nauczycielowi jego *pracę wychowawczą*; wyrabia w młodzieży wrażliwość na zagadnienia etyczne, kształtuje sumienie, a wyrok, wydany na postać literacką, pozostanie in potentia w duszy młodzieży, z pełną zdolnością zaktualizowania się wobec kompleksu podobnych konfliktów, spotkanych w życiu.

Prócz tego par excellence działa na *wyrobienie obywatelskie* młodzieży. Wszak przy tej okazji zdaje sobie ona plastycznie sprawę z odpowiedzialności jednostki wobec społeczeństwa i z jej obowiązków wobec niego.

5. Sąd literacki mobilizuje równocześnie wszystkie władze psychiczne młodzieży od czynników intelektualnych (wiedza — rozsądek — uwaga — spryt) poprzez emocjonalne (uczucie — stosunek do nastroju), aż do czynnika woli, którą uczeń koncentruje ku pewnemu rozwikłaniu sprawy, ćwicząc się w stanowczości i wytrwałości wobec jednej decyzji. Czyli sąd literacki przyczynia się do *wychowania integralnego*, owego hasła dnia w pedagogice.

6. Jako punkt *szósty* przytoczmy na korzyść tej metody to, o czem jużeśmy wspomnieli. Sąd literacki jest logicznem i zgrupowanem dokoła pewnego celu, budzącego powszechne zajęcie, zastosowaniem nowoczesnej *metody dyskusyjnej*, pobudzającej w najwyższym stopniu *twórczą samodzielność* młodzieży.

Wreszcie wspomnijmy o żywiołowem *zainteresowaniu*, wykluczającem nudę czy stagnację na godzinie sądu literackiego; pozwala ono wyżyć się temperamentom młodzieży na płaszczyźnie godnej pochwały i pod kontrolą nauczyciela.

W orbicie tego zainteresowania podnosi się u młodzieży świadomość własnego znaczenia, wzmaga dobre *samopoczucie*, czemu towarzyszy nastrój zadowolenia, radości. A przecież *szkoła radosna* to jeszcze jeden ideał wysiłków pedagogicznych.

Dodatkowo warto zauważyć, że zainteresowanie sądem literackim, kipiąc poprzez brzegi godziny, wypełnia młodzieży pauzy i — przenosi się do domów. Dyskusja, wytoczona przed forum rodziców i krewnych niesłychanie zbliża szkołę do tego, co poza nią jest bliskie młodzieży; przez to przygotowuje grunt pod wymarzoną *współpracę domu i szkoły*.

Sądem nad Bieleckim czy Hamletem może żyć przez parę dni całe kulturalne społeczeństwo, zwłaszcza prowincjonalnego miasta; wszak prócz rodziny młodzież wzywa „z urzędu“ na konsultację wszystkich znajomych prawników. Choć przez parę dni szkoła nie jest na uboczu *zainteresowań społeczeństwa*.

Możnaby jednak wysunąć wątpliwości co do możliwości i warunków zastosowania sądu literackiego w szkole. Na pytanie, kiedy można go

zastosować, kiedy jest odpowiednia okazja, już odpowiedzieliśmy, wskazując, że program szkolny nawet w niższem gimnazjum nastręcza materjał, którego nie można dostatecznie opracować bez omówienia problematów, podpadających pod „jurysdykcję“ sądu literackiego.

Dalsze wątpliwości tyczyłyby trudności, związanych z tą niecodzienną formą. Czy nie jest ona za trudna i czy zasobem wiadomości prawniczych i zasobem doświadczenia życiowego nie przerasta sił ucznia, zwłaszcza młodszego.

W pierwszej sprawie trzeba zaznaczyć, że pewien zakres pojęć z dziedziny prawniczej, potrzebnej dla sądu literackiego nie jest obcy młodzieży, którą interesuje w gazetach rozprawa sądowa i która, bądź co bądź, niezupełnie bezmyślnie przechodzi obok takich pojęć jak: adwokat, sędzia, prokurator, spotykanych w życiu. Poza tem wymagania nauczyciela co do rygorystycznego traktowania strony prawniczej sądu różnią się odnośnie np. kl. IV—VIII.

Co do drugiej sprawy: trzeba sobie konsekwentnie powiedzieć, że jeśli zasadnicze problematy są za trudne, (boć przecież nie można ich rozwiązania podawać ex cathedra), to zarazem i dany utwór nie nadaje się dla danej klasy. Jeśli idea nie jest jasna i tem samem nie może działać wychowawczo — lektura w dwóch trzecich jest chybiona.

Inna rzecz, że nauczyciel musi — zwłaszcza wobec postaci drugorzędnych utworu — przeprowadzić selekcję materjału dla sądu literackiego. I tak np. podczas gdy sąd nad Janem Bieleckim nie przekracza możliwości V-ej kl., to przekroczy je sąd nad Anną Bielecką, który domaga się wyrobionej życiem subtelności w rozwikłaniu konfliktu między miłością i obowiązkiem małżeńskim a posłuchem dla religji i obowiązkiem obywatelskim.

I tu zatem, jak na każdym kroku codziennego życia szkolnego, konieczny jest takt nauczyciela, wyczucie sytuacji i znajomość duszy młodzieży.

Rozważywszy sąd literacki z wszelkich punktów widzenia, musimy dojść do przekonania, że jego wartość, przekraczająca wyłącznie metodyczne korzyści, jest dla pewnego typu lekcyj wprost niezastąpiona.

Samuel Kleinerman.

Lekcja polskiego metodą „projektów“.

Wstęp.

„Projekt“ został przeprowadzony na terenie warszawskiego gimnazjum humanistycznego w kl. I, liczącej 13 chłopców. Nauczyciele prowadzą tę klasę w r. b. metodą tematów koncentracyjnych t. zn. wszystkie przedmioty nauczania (prowadzone w zasadzie osobno)

mają jeden wspólny temat miesięczny, który je ściśle ze sobą wiąże. Tematem miesięcznym, z którego wyrósł „projekt", była: „Komunikacja".

Metoda projektów na gruncie polskim jest znana głównie na podstawie książki: Dr. John Alfred Stevenson: *Metoda projektów w nauczaniu*. Definicja projektu (zresztą dosyć niejasna) podana jest na str. 47: „Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakiemś zagadnieniu (problematic act), wypełniana całkowicie, a przeprowadzona na swojem naturalnem podłożu". Cała książka jest próbą wyjaśnienia tego pojęcia. Nie wdając się w szczegóły, wypada podkreślić główne momenty: 1. „projekt" jest to czynność, a więc wyzwala aktywność dziecka, i — co najważniejsze — czynność ta „jest wypełniana całkowicie" t. zn. prowadzi do konkretnego celu, daje wyniki — widoczne i zrozumiałe dla dziecka. — 2. „projekt" to czynność, która jest „przeprowadzona na swojem naturalnem podłożu", a więc nie jest sztucznie pomyślana, nie jest wydarta z otaczającego życia dla celów nauczania, jak wszystko w szkole — ale wyrasta z prawdziwej potrzeby życiowej, bierze w tem życiu żywy udział.

„Projekt" jako metoda ma tedy tę wyższość pedagogiczną nad zwykłym problemem, że mu nie wystarcza samo rozwiązanie zagadnienia, ale pobudza on ucznia do wprowadzenia jego rozważań w życie, do wykonania celowej i pożytecznej pracy wogóle. „Projekt" budzi więc zainteresowanie ucznia i prowadzi go do „aktualizacji" jego pracy szkolnej t. j. do łączenia nauki z życiem. Przykładem „projektu" może być np. założenie dzwonków elektrycznych w szkole pod kierunkiem nauczyciela fizyki.

Treścią „projektu" było napisanie i wysłanie zbiorowego listu całej kl. I do kolegów z kl. I gimnazjum łódzkiego czyli poprostu „list do Łodzi".

„Czynność" polegała tu na pisaniu własnego listu oraz na układaniu ostatecznej redakcji, na wypisaniu adresu na kopercie i wysłaniu listu. Czynność ta została „wypełniona całkowicie", bo została celowo przez uczniów podjęta i dała konkretne wyniki (list został wysłany). Wreszcie odbyło się to „na swojem naturalnem podłożu", bo list napisano i wysłano naprawdę, nietylko jako ćwiczenie szkolne, ale jako środek „prawdziwego" porozumienia się z uczniami gimnazjum łódzkiego, z którymi chciano podjąć korespondencję. Barjera, przedzielająca nauczanie i życie, została tu na chwilę przełamana.

Punktem wyjścia „projektu" była wycieczka na Pocztę Główną w Warszawie — jedno z ogniw tematu miesięcznego o komunikacji. Po wycieczce, gdyśmy już zakupili potrzebne nam dla ćwiczeń klasowych blankiety telegraficzne, przekazy pieniężne i t. p., podsunąłem klasie pomysł napisania zbiorowego listu. Inicjatywa została podjęta: postano-

wiono napisać list do kolegi szkolnego, który już od dłuższego czasu nie był w szkole z powodu choroby. Ale nazajutrz niespodziewanie dla wszystkich ów kolega zjawił się w klasie, więc list do niego był już nieaktualny. Postanowiono więc po krótkiej dyskusji napisać list do kl. I jakiegoś gimnazjum na prowincji. Stanęło na pewnem gimnazjum łódzkiem, którego kierownika znała właśnie wychowawczyni klasy.

Na lekcję następną zadałem dzieciom opracowanie planu takiego listu, gdyż z pojęciem planu uczniowie byli już obznajomieni.

Po odczytaniu niektórych planów ustaliliśmy wspólnie jeden wszystkich obowiązujący plan:

1. Chcemy korespondować.
2. Nasza klasa i jej uczniowie.
3. Uczymy się nowym systemem.
4. Tematy miesięczne.
5. Wycieczki.
6. Prośba o szczegółową odpowiedź.

Podług tych punktów uczniowie przygotowali na następny raz listy, które wpisali do zeszytów domowych. Teraz zaczęła się właściwa praca układania listu do Łodzi. Odczytywałem kolejno punkty planu, a uczniowie czytali głośno to, co każdy o tem napisał. Jeden z uczniów (za każdym razem inny) zresztą z pomocą kolegów, rozstrzygał, które zdania z odczytanych uważa za najlepsze i jak je połączyć w pewną całość. Po dyskusji zdania te zapisywano. W ten sposób — punkt za punktem — powstawał cały list, złożony z najlepszych zdań uczniów całej klasy.

Po napisaniu listu i przepisaniu go na czysto przez jednego z uczniów dołączono jeszcze pocztówkę z widokiem Starego Miasta, 2 karykatury uczniów, o których mowa w liście (patrz niżej) — i wysłano. Sprawie pisania koperty poświęciłem osobną godzinę. Razem „projekt" zajął nam 4 godziny.

Niżej podaję niektóre najbardziej charakterystyczne listy uczniów oraz ostateczną redakcję, która poszła do Łodzi. Zdania, które przeszły do ostatecznej redakcji, są drukowane czcionkami rozstrzelonemi[1]).

1. Warszawa, dnia 16/XII 1931 r.

M a r z y l i ś m y o t e m ż e b y ś m y k o r e s p o n d o w a l i i w y k o n a ł o s i ę n a s z e m a r z e n i e. Klasa nasza jest niezbyt długa i szeroka do połowy namalowana niebieskim kolorem. J e s t n a s 13 u c z n i ó w, jesteśmy bardzo koleżeńscy.

Uczymy się nowym systemem w ten sposób gdyż co miesiąc uczymy się coś innego. Uczyliśmy się już 1) Warszawa, 2) Ład i porządek, 3) Środki

[1]) W listach uczniów poprawiłem jedynie wyjątkowo rażące błędy ortograficzne. Przestankowanie, język, a zwłaszcza układ wyrazów, pozostały bez zmiany.

lokomocji. Robimy bardzo często wycieczki. Chodzimy do parków i różnych dzielnic z których wielu rzeczy dowiadujemy się.

Byłoby nam bardzo smutno gdybyście nie napisali odpowiedź.

2. Warszawa, dnia 16/XII 1931 r.

Kochani Koledzy!

Chcemy korespondować z Wami. Czy się na to zgadzacie? Przedstawiamy Wam naszą klasę. Nasza klasa jest duża. Na ścianach wiszą różne wypracowania, rysunki i prace nasze. Osobno, wisi karta z przepisami, jak się mają zachowywać uczniowie i o ich obowiązkach względem szkoły. Prowadzimy gazetkę szkolną, która wychodzi co miesiąc. Gazetka zawiera różne tematy jak: Ład i porządek, korytarz szkolny i t. d. Teraz przechodzimy temat p. t.: „Komunikacja w Polsce". Bardzo często urządzamy wycieczki. Zwiedzamy gmachy rządowe: P. K. O., Pocztę Główną, Zachętę Sztuk Pięknych i t. d. Wycieczki te są bardzo ciekawe. Nasza szkoła zaprowadziła w tym roku nowy system nauki. Bardzo byłoby nam smutno gdybyśmy nie dostali odpowiedzi.

3. Warszawa, dn. 16/XII 1931 r.

Kochani Koledzy!

Dla rozwinięcia naszych umysłów i otrzymania wiadomości z poza stolicy pragniemy korespondować. Najpierw napiszemy Wam o naszej szkole, klasie i uczniach. Szkoła nasza nazywa się..., mieści się..., klasa nasza jest bardzo ładna, zdobią ją przeróżne nasze robótki. Natomiast uczniowie są bardzo koleżeńscy. Nasi profesorowie dla ułatwienia nauki uczą nas nowym systemem, to znaczy, że jeden temat przechodzimy z wszystkich przedmiotów w ciągu jednego miesiąca. Tematów takich mieliśmy dotychczas trzy: pierwszy zwał się Warszawa, drugi porządek w mieście, a zaś trzeci zwie się środki komunikacji. W sprawie tych tematów szliśmy na różne wycieczki. Wycieczki te były bardzo ciekawe, to też z radością chodziliśmy na każdą z nich. Smutno by było nam gdybyście nie dali odpowiedzi.

4. Kochani Koledzy!

Chcielibyśmy z Wami korespondować. W naszej klasie jest trzynastu uczniów. Nasza klasa uczy się nowym systemem: co miesiąc przerabiamy temat jeden ze wszystkich przedmiotów ten sam. Mieliśmy w ciągu tego czasu tematy: 1) Warszawa, 2) Ład i porządek, a teraz przerabiamy temat p. t.: „Komunikacja". Co tydzień chodzimy na wycieczki np. „Stare Miasto", „Zachęta Sztuk Pięknych", Poczta Główna, „P. K. O." i inne. Prosimy o szczegółową odpowiedź na nasz list.

5. Warszawa, dn. 16/XII 1931 r.

Drodzy Koledzy!

Jesteśmy uczniami I klasy gimnazjum... w Warszawie. Chcemy się zapoznać z Wami. Osobiście nie możemy, gdyż jesteśmy zbyt oddaleni. Ale może wyręczyć nas list. Utrzymując ciągłą korespondencję, moglibyśmy się też bardzo dobrze porozumiewać. Dla zapoznania się podajemy Wam trochę informacyj o nas.

Jest nas trzynastu w klasie, najwyższy jest Trysk, ma bowiem 150 cm wysokości, a najniższy jest Hejling ma 120 cm. Klasa nasza jest niezbyt duża, ma 350 cm szerokości, a 510 cm długości. Ma dwa wysokie okna. Do połowy pomalowana jest olejną farbą, żeby się nie brudzić o ścianę, a wyżej tak jak sufit t. j. na biały kolor zwykłą farbą. W połowie wysokości klasy zawieszone są na hakach listewki, na których wywiesza się najlepsze wypracowania, mapy, rysunki kolorowane i t. d. W klasie stoją trzy rzędy ławek w dwóch szeregach, cztery ławki są po dwóch uczniów, a dwie ławki po trzech uczniów każda.

Mamy codziennie oprócz czwartku po sześć lekcyj. Nauka odbywa się nowym systemem, t. j. gdy przerabiamy z polskiego np. środki komunikacji, to z niemieckiego, matematyki, przyrody, pracy, a nawet z rysunków to samo przerabiamy, i w ten sposób o wiele lepiej zapamiętujemy.

W zeszłym kwartale uczyliśmy się o ładzie i porządku w szkole, domu, na ulicy, i w... zeszytach i o Warszawie. A teraz przerabiamy środki lokomocji lądowej i wodnej.

Dla lepszego zapoznania się z tem urządzamy częste wycieczki. Również dla poznania zabytków naszego miasta jak np. Stare Miasto, Krakowskie Przedmieście, cmentarz Wolski, gdzie w roku 1831 zginął generał Sowiński. Oprócz tego byliśmy w halach Mirowskich, w P. K. O., w Głównej Poczcie i t. d.

Bardzobyśmy pragnęli dowiedzieć się od Was wszystkiego: ilu Was jest w klasie, czy dużo macie wycieczek i t. d. Prosimy Was o jak najbardziej szczegółową odpowiedź, gdyż tylko w ten sposób dobrze się poznamy. Serdecznie Was pozdrawiamy i z niecierpliwością oczekujemy od Was wiadomości.

Ostatecznie wystylizowaliśmy następujący list do Łodzi:

Warszawa, dn. 16 grudnia 1931 r.

Kochani Koledzy!

Jesteśmy uczniami I-ej klasy gimnazjum... w Warszawie. Bardzo długo marzyliśmy o tem, żeby z kimś korespondować. I spełniło się nasze marzenie. Będziemy do Was pisali o tem, co się dzieje w naszej klasie, i o naszej nauce. Czy się na to zgadzacie?

Najpierw napiszemy Wam o naszej klasie i jej uczniach. Klasa nasza jest niezbyt duża, ale bardzo ładna. Do połowy pomalowana jest olejną farbą, żeby się nie brudzić o ściany. W połowie wysokości klasy zawieszone są na hakach listewki, na których wiszą nasze prace, rysunki, niemiecki kalendarz (opracowany przez nas), karty ortograficzne, plan Warszawy i t. p. W naszej klasie jest 13 uczniów. Najwyższy jest Trysk (150 cm wysokości), a najgrubszy jest Goldsztaub, który waży 63 kilo.

W roku bieżącym nasi profesorowie dla ułatwienia nauki uczą nas nowym systemem. Co miesiąc przerabiamy temat ze wszystkich przedmiotów ten sam. Mieliśmy w ciągu tego roku następujące tematy: 1) Warszawa, 2) Ład i porządek, a teraz przerabiamy temat p. t. Komunikacja. Te tematy bardzo nas interesują.

Co tydzień urządzamy bardzo ciekawe wycieczki naukowe, z których dowiadujemy się wielu rzeczy. Chodzimy na wycieczki do gmachów rządowych i parków. Zwiedzamy różne dzielnice i urządzenia Warszawy, jak np. Stare

Miasto, Wolę (gdzie w r. 1831 zginął generał Sowiński), P. K. O., Pocztę Główną, Zachętę Sztuk Pięknych, Hale Targowe i wiele innych.

Prosimy o szczegółową odpowiedź na nasz list. Napiszcie jak jest u Was, ilu Was jest i co macie ciekawego. Smutnoby było nam, gdybyście nie dali odpowiedzi. Serdecznie Was pozdrawiamy i z niecierpliwością oczekujemy od Was wiadomości.

Jak widać nawet z tych paru przytoczonych listów, nie wszystkie zdania „listu do Łodzi" można odnaleźć w listach chłopców. Jest to rzecz zrozumiała. Pochodzi to nietylko z powodu koniecznych (drobnych zresztą) zmian przy łączeniu poszczególnych zdań, ale także i stąd, że niektórzy chłopcy — przejęci już „duchem" listu — poprostu improwizowali. Tak było np. z uczniem, którego list oznaczyłem liczbą I, bardzo słabym, który niezwykle się do całej tej sprawy zapalił i mówił czasem wprost z pamięci. Tak było z całą klasą, która dotknięta wzmianką grubasa G. (list V) o najwyższym uczniu klasy, niemal jednogłośnie wykrzyknęła: „...a najgrubszy jest Goldsztaub, który waży 63 kilo". Słowem — momenty opanowania i konstrukcyjnego budowania listu do pewnego stopnia splatały się z budzeniem twórczych sił uczniów. Co więcej — pisano list przy niesłabnącem zainteresowaniu wszystkich niemal chłopców (prócz 1—2), których zwłaszcza interesowało, co też za odpowiedź otrzymają od kolegów łódzkich. Wszystko to należy oczywiście położyć na karb samej metody.

Prócz metody „projektów" zastosowałem tu, jak widać już z samego listu, wiedeńską metodę łączenia w całość urywków i zdań poszczególnych uczniów. W Wiedniu piszą tak nieraz całe dramaty. Jest to niewątpliwie metoda oryginalna i efektowna, dzięki której w prosty sposób osiąga się syntezę zbiorowej pracy całej klasy.

„Projekt" dał wreszcie i zwykłe korzyści dydaktyczne. Nauka pisania listu i adresu (niektórzy nawet zrobili koperty); podział całości na części, które należy zaczynać od nowego wiersza; interpunkcja (także nawiasy, wyliczanie, skróty etc.); wreszcie parę uwag ortograficznych, nie mówiąc już o korzyściach treściowych (zdanie sobie sprawy z tego, co się dzieje w klasie) — oto najważniejsze momenty. Te zdobycze dydaktyczne odpowiadają doskonale ogólnej „metodzie tematów koncentracyjnych", którą ta klasa jest prowadzona, o czem (jak widzieliśmy) wiedzą nawet sami uczniowie i informują swych łódzkich kolegów.

Naogół próba udała się; chociaż drobna, jest dość charakterystyczna. „Projekt" jest metodą ciekawą i żywotną, którą należałoby stosować w szkole w pewnych odstępach czasowych — jako całości wtrącone do normalnego biegu zajęć. Może to ożywić i poruszyć uczniów, prowadzonych nawet zwykłemi metodami dzisiejszej szkoły.

Wanda Kwaskowska.

KÓŁKO LITERACKIE.

Pierwsze w mej praktyce szkolnej kółko literackie powstało samorzutnie, z inicjatywy uczennic, które zwróciły się do mnie z prośbą o pomoc organizacyjną. Uczestniczkami jego były uczennice klasy ósmej, inteligentne, dosyć oczytane, usposobione bardzo pozytywnie, jeszcze bardzo luźno ze szkołą upaństwowioną związane. Do poezji romantycznej odnosiły się chłodno, pociągał je pozytywizm, to też zwróciły się ku badaniu twórczości Sienkiewicza, Prusa, Orzeszkowej, a z zupełną szczerością przyznawały się, że szczegółowe poznanie głównych utworów tych pisarzy sprawia im przyjemność, daje zadowolenie, ale... i pewne ułatwienie szkolne: będą lepiej przygotowane do egzaminu z polskiego. Traktując swą współpracę jako czynnik doradczy, nie wpływałam na wybór tematów, ograniczałam się do wskazywania bibljografji lub dostarczania książek; zagadnienia więc i tematy są wyłącznie odbiciem zainteresowań uczennic. — *Sienkiewicz jako nowelista. Rycerz polski w ,,Trylogji". Świat chrześcijański i pogański w ,,Irydjonie" i ,,Quo vadis?" Pasek, Papkin, Zagłoba. Charakterystyka Płoszowskiego. Znaczenie twórczości Sienkiewicza. Biografja i próba charakterystyki Orzeszkowej. Pogląd autorki na kwestję kobiecą w ,,Marcie". Walka jednostki z otoczeniem na podstawie ,,Meira Ezofowicza". Najważniejsze idee pozytywizmu w ,,Nad Niemnem". Patrjotyzm tej powieści. Luźne uwagi o nowelach Prusa. Filozoficzne poglądy Prusa w ,,Śnie". Idea przewodnia ,,Placówki". Charakterystyka różnych warstw społecznych w ,,Lalce". Wokulski na tle okresu przejściowego. Emancypantki w powieści Prusa. Ramzes jako główny bohater w ,,Faraonie".* Dyskusja po referatach była żywa, wypowiadanie się swobodne, frekwencja bardzo regularna, ten zespół jednakże nie odczuwał potrzeby oparcia pracy kółka na jakichś teoretyczno-organizacyjnych podstawach ani zaproszenia koleżanek z innych klas.

Zupełnie inne oblicze miało drugie kółko; założyły je szóstoklasistki, wielkie miłośniczki Żeromskiego, i wciągnęły do pracy dziewczęta z innych klas. W referatach omówiły następujące tematy: *Charakterystyka Siłaczki. Młodzież w ,,Syzyfowych pracach". Ideowa i artystyczna ocena ,,Syzyfowych prac". Różne środowiska w ,,Ludziach bezdomnych". Dr. Judym jako pracownik społeczny. Joasia na podstawie pamiętnika. Rafał, Krzysztof, ks. Gintult. Napoleon w ,,Popiołach". Romantyzm ,,Popiołów". Patrjotyzm w ,,Urodzie życia". Bohaterstwo Sułkowskiego. ,,Róża" jako karta z życia narodu. Ideały Przełęckiego. Piękno ,,Wiernej rzeki". O ,,Puszczy jodłowej". Zagadnienie pracy społecznej w poznanych utworach Żeromskiego.* — Zainteresowanie pisarzem przejawiło się nietylko w referatach. Uczennice zawiesiły w klasie portret pisarza, wzięły udział w jego pogrzebie oraz akademji, urządzonej przez Teatr Narodowy; potem same urządziły poranek literacki o programie, dostosowanym do poziomu umysłowego młodszych koleżanek, kupiły do bibljoteki kółka szkolny komplet utworów Żeromskiego oraz studja Matuszewskiego, Jampolskiego, Langego, Migasińskiego.

Praca nad wybranym pisarzem nie odsunęła ich od aktualnych wydarzeń w świecie literackim: kilka zebrań poświęciły poznaniu poglądów J. N. Millera na *Pana Tadeusza*, toczyły zawziętą polemikę, wreszcie na zakończenie przeczytały artykuł prof. J. Kleinera *O Panu Tadeuszu, książce budującej.*

Inne kółko pracowało nad poznaniem utworów Reymonta; referentki opracowały życiorys pisarza, a potem zajęły się nast. kwestjami: *„Sprawiedliwie" jako wstęp do powieści ludowych Reymonta. Chłop w literaturze polskiej przed Reymontem. Wątek epicki w „Chłopach". Charakterystyka główniejszych osób tej powieści. Rola przyrody w „Chłopach". Unici w „Ziemi chełmskiej". Uwagi o Trylogji historycznej. Sprawozdanie z noweli „Pęknięty dzwon". Obrazy wojny „Za frontem". Charakterystyka Reymonta jako powieściopisarza.* — Z opracowań, poświęconych Reymontowi, kupiono: Dębickiego, Grz. Siedleckiego, Langego, Bukowskiego; na zakończenie przeczytano rozdział z *Wycinanek* Makuszyńskiego *O panu Reymoncie.* Kółko urządziło też poranek ku czci Reymonta, na który złożyły się opracowania literackie członkiń i recytacje najpiękniejszych fragmentów z *Chłopów.*

Zespół ten bardzo żywo interesował się teatrem i często poza referatami dawał sprawozdania z widzianych sztuk, np. *Kres wędrówki. Odprawa posłów, Powrót posła. Zemsta. Śluby panieńskie. Pan Jowialski. Pan Damazy. Grube ryby. Rewizor. Bal w obłokach.* — Inna grupa uczennic wysunęła potrzebę zapoznania się z utworami Wyspiańskiego. Opracowań podjęły się najzdolniejsze i najśmielsze członkinie, a metoda ich była inna, niż przy poprzednio rozpatrywanych utworach. Nie odrazu przystępowały do całości utworu, lecz czuły potrzebę możliwie szczegółowego zapoznania się z jego treścią drogą interpretacji najważniejszych scen lub aktów; najpierw więc powstawały streszczenia czy komentarze, a potem dopiero zjawiały się zagadnienia ogólne. (Taką analizę poprzedziłam koniecznemi, jak mi się wydawało, uwagami o Młodej Polsce i atmosferze Krakowa, w której wyrósł Wyspiański). W ten sposób rozpatrzono kolejno akty *Wesela,* a dopiero potem omówiono *Ideę utworu i stosunek poety do narodu.* Prócz tego dwie uczennice zreferowały nast. artykuły — Gostomskiego — *O „Weselu" (z Sympozjonu* Adamczewskiego) i Boya *„Plotkę o Weselu".* Przy omawianiu *Nocy listopadowej* dwie referentki podzieliły między siebie interpretację scen realistyczno-historycznych i mitologicznych, trzecia mówiła o *Poglądach Wyspiańskiego na powstanie listop. w „Warszawiance" i „Nocy listopadowej",* czwarta napisała sprawozdanie z wystawienia tego utworu w Teatrze Polskim. Po zapoznaniu się z treścią *Warszawianki* było opracowanie *Kassandra, Roza i Marja* a po *Kazimierzu Wielkim — Stosunek poety do narodu na podstawie tego rapsodu.* Uczestniczki tego kółka były na wystawie prac Wyspiańskiego, urządzonej przez Pol. Kl. Art., potem zaś jedna z nich, posiadająca pewne zdolności malarskie, opracowała pogadankę *O Wyspiańskim jako malarzu,* zapoznawszy się uprzednio z książką Żuka — Skarszewskiego i Trojanowskiego.

Z pisarzy współczesnych, wybrano Struga, Ejsmonda i Goetla, a ponieważ do końca roku szkolnego pozostało niewiele czasu, więc też i opracowań było niedużo: *Wspomnienie o Juljanie Ejsmondzie. „Odznaka za wierną służbę" jako pamiętnik żołnierski. Wrażenia po przeczytaniu „Mogiły nieznanego żołnierza". Sylwetka autorska Struga. Sprawozdanie z książki Goetla „Z dnia na dzień"* — Ta grupa uczennic chętnie pisała referaty nadprogramowe np. *O twórczości Konopnickiej. Oblicze duchowe Jana Kochanowskiego* (w związku z obchodem krakowskim). *Wspomnienie o Perzyńskim* (na podstawie specjalnego numeru *Wiadomości Literackich*).

Takie oto były tematy opracowań; a ich jakość? Bardzo różnorodna, zależnie od autorek: jedne przeczytały wiele, skrupulatnie zgromadziły ma-

terjał, wiernie oddały czyjeś zapatrywania, ale nie mogły zdobyć się na własną ocenę. Słuchaczki przeważnie trafnie oceniały takie opracowania, dyskusja nabierała wtedy charakteru wymiany subjektywnych sądów na podstawie zgromadzonego materjału i stawała się niejako koniecznem jego uzupełnieniem. Były wszakże i takie, które odrazu samodzielnie ustosunkowały się do utworów przeczytanych, formułowały śmiało sądy własne; miałam i takie siódmoklasistki, które w ujęciu tematu i w tej ,,młodocianej" metodzie pracy zdumiewały przedwczesną dojrzałością. Śmiem twierdzić, że z obydwu typów opracowań i referentki i słuchaczki odnosiły korzyści, bo zaprawiały się do pracy, w której znać było nietylko dobrą wolę, ale i zapał młodzieńczy. Strona językowa była otoczona dbałością, wszelkie uchylenia wytykane w dyskusji, wartości artystyczne zaś wymownie podkreślane w ocenie referatów.

Obserwacje, które zgromadziłam na podstawie swej pracy są następujące: Praca w kółku przyczynia się do selekcji młodzieży, grupuje ją według zainteresowań czy zamiłowań, pomaga do zbliżenia się jednostek, pochodzących z różnych klas gimnazjum, zaciera różnice klasowe, wyrabia zżycie się na terenie tej organizacji. Często mogłam obserwować życzliwy i pełen zachęty stosunek, gdy młodsza inteligentna koleżanka wygłosiła dobry ,,w opinji starszyzny" referat. — Dla nauczycielki współpraca w kółku — to pozyskanie platformy wychowawczej, możność zbliżenia się do uczennic, ściślejszego z niemi współżycia i lepszego poznania ich umysłowości, inteligencji, skłonności charakteru, a często i zdolności, które dopiero teraz się ujawniły. Ideowa strona rozpatrywanych utworów bez tendencyjnego podkreślania lub moralizatorstwa wywiera duży wpływ na młodzież pod względem wychowawczym, obywatelskim, co wielokrotnie można było wyczuć, gdy np. były czynione analogje lub podkreślane odrębności w związku z osobistem jej życiem. *(Syzyfowe prace — szkoła dawniej a dziś. Praca społeczna Judyma a nasza. Życie robotnika dawniej a dziś).*

Naukowe korzyści kółek są też pokaźne: zbliżają one do arcydzieł literatury współczesnej (na którą w dotychczasowym programie przeznaczono stanowczo za mało czasu) i realizują w pewnym stopniu to, co zaleca program: dążą do monograficznego rozpatrzenia jednego pisarza lub grupy autorów, np. pozytywizm, Młoda Polska. Wyraźnie wpływają na wzmożenie czytelnictwa młodzieży, które idzie w dwu kierunkach: a) poznania utworów omawianego autora, b) literatury krytycznej o nim. Młodzież więc zaprawia się początkowo do czytania drobniejszych studjów krytyczno-literackich, by potem przejść do monografij, poświęconych wybitnym przedstawicielom naszej literatury.

Naczelne hasło współczesnej pedagogiki stanowi idea szkoły pracy. Takim ośrodkiem, który rozwija w młodzieży samodzielność i daje możność twórczej pracy, jest właśnie kółko; w niem wyrabiamy i ćwiczymy aktywność naszych wychowanków. Wytwarzające się po pewnym czasie w jednostce poczucie uczestnictwa w pracy zbiorowej i pewnej za nią odpowiedzialności, zdanie sobie sprawy z jej celów, korzyści i obowiązków, które nakłada, wzajemna pomoc w pracy, wymiana usług — to są momenty społeczne tej minjaturowej organizacji młodzieży, które mogą wyrobić z ucznia przyszłego pracującego obywatela.

Tym poważnym i wiecznie aktualnym zadaniom kółko literackie, mała społeczność pracy, wiernie służy.

Sprawozdania i oceny.

I.

Głosy prasy polskiej o nauczaniu języka ojczystego.

Wychowanie obywatelsko-państwowe a nauka języka polskiego.

Dział nieurzędowy „Dziennika Urzędowego K. O. S. Warsz. (nr. 2)" zawiera obszerny referat na temat powyższy pióra St. Drzewieckiego. Autor omawia najpierw naukę o języku. Tutaj widzi następujące momenty, ważne dla wychowania obywatelskiego: wskazanie heroicznych dziejów walki o prawo do własnego języka, unaocznienie procesu kształtowania się mowy jako tworzywa społecznego oraz uwypuklanie łączności duchowej pokoleń przez badanie imion, nazw i ewolucji znaczenia wyrazów. W zakresie lektury grupuje materjał szczegółowo wedle następujących zagadnień: bliższe i dalsze środowisko ucznia; losy narodu i państwa; rola poszczególnych stanów społecznych w życiu ogólnopaństwowem; współżycie Polaków z innemi narodowościami, mieszkającemi na ziemiach polskich; jednostka a społeczeństwo, naród, państwo i ludzkość; zalety i wady charakteru narodowego; wartości kulturalne, polityczne, społeczne i gospodarcze narodu polskiego; drogi polskiej myśli państwowo-twórczej; ideały państwowe Polski współczesnej; poczynania Polski nazewnątrz i nawewnątrz. — Autor artykułu zaleca opieranie się w pracy na pierwiastkach emocjonalnych i przeciwstawia się racjonalizowaniu i moralizowaniu w dziedzinie wskazań, dotyczących wychowania obywatelskiego.

Szczególną wartość wychowawczą przypisuje formom pracy zespołowej, takim jak: projekty klasy (np. wystawa literacka); zbiorowe wypracowania, polegające na tem, że całość pracy powstaje dzięki opracowaniu fragmentów przez poszczególnych uczniów; gazetki klasowe i szkolne; recytacje chóralne; obchody szkolne i teatr samorodny; kolekcjonowanie przez uczniów wyrażeń, pieśni, wytworów sztuki ludowej, druków i t. p.; dyskusje i przemówienia w gromadzie.

Głosy krytyki o „Zarysie literatury" prof. Kleinera.

Zarys literatury prof. Kleinera, o którym dwie recenzje zamieściliśmy w zesz. II „Polonisty", wywołał żywy oddźwięk w prasie całej Polski. Dotychczas mamy do zanotowania następujące ważniejsze oceny:

W prasie pedagogicznej — recenzję Dra H. Schippera, ogłoszoną w nrze 2 „Ogniwa"; w czasopiśmiennictwie literackiem — P. Hulki-Laskowskiego („Wiad. Lit.", nr. 6/1932), J. Parandowskiego („Kultura" z 13 XII. 1931) i St. Papéego (tamże, nr. 11/1932), J. E. Płomieńskiego („Dwutygodnik Literacki", Poznań, 6 III. 32), St. C. („Myśl Narodowa" z 21 II.), E. Czekalskiego („Świat" z 16 I.), Dr. Z. Ciechanowskiej („Przegląd Powszechny", luty 1932), Wł. Lewika („Świat Kobiecy", z 15 I.). Z głosów prasy codziennej zasługują na szczególną uwagę obszerniejsze wzmianki A. G. Siedleckiego („Kurjer Warsz.", nr. 85), L. Pomirowskiego („Gaz. Pol." z 24 XII.

1931), K. Czachowskiego („Czas", nr. 293/31), prof. T. Grabowskiego („Kurjer Pozn." z lutego 1932), prof. T. Sinki („Il. K. C." z 24 XII. 1931), Z. Łempickiego („Kurjer Pol." z 17 I. 32), T. Terleckiego („Słowo Pol.", nr. 321/31), H. Balka („Gaz. Por.", Lwów, nr. 9767/31), M. Piszczkowskiego („Kurjer Lwow.", nr. 342/31), H. Sternbacha („Chwila", Lwów, z 22 XI. 31), A. Ćwikowskiego („Dz. Lud", Lwów, grudz. 1932), F. Pawliszaka („Gaz. Lwów.", z 4 XII. 31).

„Przyjaciel Szkoły" w służbie polonistyki.

Poznański „Przyjaciel Szkoły" bardzo często popularyzuje na swych łamach nowoczesne poglądy, dotyczące nauczania języka ojczystego w szkołach powszechnych. Na szczególną uwagę zasługują dwa bardzo inteligentne artykuły: M. Simonisówny o wypracowaniach piśmiennych (nr. 19, r. 1931) i A. Jobkego o przerabianiu utworów poetyckich w szkole powszechnej (nr. 7, r. 1932). Poza tem znajdujemy w nr. 19 ciekawe sprawozdanie o nauce języka pol. w szkołach niem. W. M. Gdańska.

Błędy językowe uczniów żydowskich.

W zeszycie II rocznika III czasopisma „Sprawozdawca Gimn. Męskiego Ż. T. S. L. i Śr. we Lwowie" ogłosił Dr. W. Barbasz szczegółowy poradnik w sprawie błędów, spotykanych u uczniów żydowskich. Poradnik ten ukazał się również w postaci odbitki, która może oddać duże usługi kolegom, uczącym języka polskiego w szkołach żydowskich.

II.
Głosy prasy obcej.

Walka o klasyków.

W jednem z sprawozdań poprzednich p. t. „Czy śmierć klasyków?" (Z. II, str. 62—64) wspomnieliśmy o gwałtownej polemice, jaka się rozpętała na łamach pism niemieckich w związku z artykułem Schönbrunna „Die Not des Literaturunterrichts in der grossstädtischen Schule" („Erziehung" 1930. Styczeń). Omówiliśmy tam również artykuł Grütersa („Monatsschrift für höhere Schulen", Z. 6—7, str. 451—454), który na podstawie ankiety, zarządzonej w szkołach düsseldorfskich, badał stosunek obecnego pokolenia młodzieży szkół średnich do wielkich klasyków niemieckich i doszedł do równie pesymistycznych wniosków, jak Schönbrunn. Przykład Grütersa zachęcił zwierzchnika szkolnego całej prowincji Fr. Fassbindera do rozpisania podobnej ankiety we wszystkich szkołach średnich Westfalji (Por. „Jugend und Dichtung". Ztschr. f. deutsche Bildung 1931, z. 1, str. 18—26). Na ankietę, wystosowaną do wszystkich maturzystów tegorocznych, odpowiedziała wprawdzie tylko połowa szkół, przyczem niektóre wprost odmówiły swej współpracy ze względów zasadniczych, w każdym razie jednak materjał, zebrany tą drogą, jest tak ciekawy i aktualny, że warto go omówić obszerniej.

Ankieta domagała się odpowiedzi na pytania następujące: 1. Jakie utwory literackie (powieści, dramaty, poezje) z doby powojennej są wam znane a) z lektury szkolnej, b) z lektury prywatnej? 2. Jakie utwory literackie z okresu od 1870 r. do wojny światowej znane są wam a) z lektury szkolnej, b) z lektury prywatnej? 3. Jakich pięć do dziesięciu utworów podobało wam się najbardziej (możliwie z krótkiem uzasadnieniem)? 4. Wolicie

literaturę klasyczną czy nowszą i dlaczego? Na ankietę odpowiedziało ogółem 2 366 uczniów, mianowicie 1 183 maturzystów z małych i średnich miast, 623 z wielkich miast oraz 554 abiturjentek.

Pierwszem zjawiskiem, jakie uderzyło autora przy powierzchownem zaznajomieniu się z ankietą, była ogromna ilość tytułów przeczytanych książek, co zdaje się pozostawać w jaskrawej sprzeczności z powszechnemi skargami na zanik czytelnictwa wśród młodzieży współczesnej. Zwłaszcza dziewczęta okazały się pod tym względem nieprześcignione, przeciętna zaś ilość książek, przeczytanych przez jednostkę, obejmuje 150 pozycyj. Również jakość przeczytanych książek zdaje się zadawać kłam bardzo dziś rozpowszechnionym poglądom, jakoby młodzież czytała bez żadnego wyboru i dawała pierwszeństwo w swej lekturze książkom bezwartościowym. Literatura brukowa i sensacyjna stanowi bowiem bardzo nieznaczny odsetek wśród dzieł, wymienionych w odpowiedziach uczniów i uczennic. Do rzadkości również należą takie odpowiedzi jak: ,,czytam tylko rozprawy przyrodnicze" lub ,,ogólnie biorąc, niewiele wagi przywiązuję do czytania, wolę spacerować, fotografować lub ,,szwędać się" po domu" (uczennica wielkomiejska). Zresztą dużo w całej sprawie zawisło od nauczyciela. Obok szkół, w których uczniowie mogli wykazać się bardzo szerokiem i głębokiem oczytaniem, były też klasy, których uczniowie nie umieli podać ani jednego znanego sobie utworu z doby powojennej.

Interesujące pod tym względem są odpowiedzi na pytanie 1b. Świadczą one, że ilość szkół, w których literatura współczesna byłaby traktowana oficjalnie na lekcjach szkolnych, jest stosunkowo bardzo niewielka; częściej dzieje się to na kółkach literackich, w 31 szkołach zaś nie omawiano w szkole ani jednego dzieła z doby powojennej. Natomiast w lekturze prywatnej młodzieży odgrywa ona rolę bardzo doniosłą. Pierwsze miejsce zajmuje tu oczywiście Remarque (1 061 głosów), dalej Flex (671), St. Zweig (517), Th. Mann (446) i i. Jeszcze ciekawsze są odpowiedzi na pytanie trzecie i czwarte. Miejsce naczelne wśród utworów, które się podobały najbardziej, zajmuje znów ,,Na zachodzie bez zmian" (315 głosów), po niem jednak zaraz następne miejsce przypada ,,Faustowi", dalej idą utwory Flexa (,,Wanderer zwischen beiden Welten"), Schillera (,,Tell", ,,Wallenstein" i i.), tak, że z konkursu już nie utworów, lecz autorów wychodzą jednak zwycięsko klasycy: Goethe (714 głosów), Schiller (689), Storm (546) i i., Remarque zaś i Flex zajmują dopiero ósme i dziewiąte miesjce; nie należy jednak zapominać, że wielką rolę przy tego rodzaju obliczeniu odgrywa obfitość twórczości pewnych autorów, pod tym zaś względem mało kto dorównał Goethemu i Schillerowi. Na pytanie ostatnie odpowiedziała tylko część uczniów i to w sposób niezawsze zdecydowany. Za wyższością literatury klasycznej opowiedziało się w sposób stanowczy 161 uczniów t. j. 6,8%, za literaturą nowszą w ten sam sposób 705 uczniów t. j. 29,8%, ,,więcej" za klasyczną, lecz także za nowszą 147 czyli 6,2%, ,,więcej" za nowszą, lecz także za klasyczną 261 czyli 11%, za obiema w równym stopniu 416 czyli 17,6%.

O ile powzięcie stanowczej decyzji, jak widać z owego zestawienia, było dla niektórych rzeczą dość trudną, o tyle argumenty, popierające taki czy inny wybór, są zazwyczaj dość ,,mocne". ,,O książce Remarque'a — pisze jeden z chłopców — nie mogę powiedzieć nic dobrego. Książka, która tak jednostronnie i w takim tonie mówi o wojnie, nie może być zgodna z rzeczywistością". ,,Na zachodzie bez zmian" — pisze jedna z dziewcząt — to książka

niezwykle przykuwająca uwagę, to wyraźny kontrast owych opisów śmierci bohaterskiej, które uważam za jedno wielkie kłamstwo". „Poezja klasyczna — brzmi jedna z odpowiedzi — to rozkwit kultury. Wyrywa nas ona z szarej codzienności, unosi z sobą, uduchowia... Literatura nowsza jest pozioma, nie podnosi, lecz poniża". „Przekładam literaturę nowszą nad klasyczną — pisze inny uczeń — dlatego, że maluje nam ona życie takiem, jakiem jest ono rzeczywiście. Między innemi zajmuje się ona problemami seksualnemi i wyjaśnia młodzieży to, co przedtem było surowo zakazane". „Jaką literaturę stawiam wyżej? — zapytuje ktoś inny — Oczywiście nowszą. Dla każdego przyszłego studenta, który łączy się myślą i uczuciem z klasą robotniczą, poezja klasyczna nie może mieć żadnego znaczenia".

Ostateczny rezultat ankiety? Według autora — bardzo pocieszający, bo świadczący, że młodzież czyta dużo, unika książek sensacyjnych, ceni bardzo klasyków, a jeśli garnie się do literatury nowszej, to większą rolę, zdaniem autora, odgrywa tu wpływ starszych, moda (Remarque) i inne okoliczności zewnętrzne, niż własne zainteresowania. Według innych jednak rezultat to bardzo wątpliwy. Słusznie bowiem podkreśla K. Viëtor („Der Deutschunterricht und die Dichter der Gegenwart". Ztschr. f. deutsche Bildung 1931, z. 3, str. 128—137), że już sam fakt, iż tylko połowa szkół westfalskich odpowiedziała na ankietę Fassbindera, daje dużo do myślenia. Świadczyłoby to bowiem, że w połowie szkół uczniowie nie mieli na ten temat nic do powiedzenia lub też że szkoły te obawiały się poprostu odpowiedzi uczniów w tej tak aktualnej sprawie.

Wspomniany autor już w jesieni ubiegłego roku wystąpił z gorącym apelem do nauczycielstwa szkół średnich, by licząc się z zainteresowaniami młodzieży i potrzebami chwili bieżącej, większą niż dotąd zwróciło uwagę w nauce szkolnej na literaturę współczesną. Wystąpienie jego wywołało bardzo żywy oddźwięk tak wśród młodzieży, jak u nauczycieli, liczne zaś listy, jakie w związku z tem otrzymał autor od różnych osób, świadczą, że sprawa ta w wielu szkołach niemieckich przedstawia się równie opłakanie, jak u nas. Wiadomo bowiem dobrze, że opóźnienia z materjałem naukowym w trzech klasach najwyższych i związane z tem ściśle lekceważenie literatury nowszej stanowi jedno z największych niedomagań całej nauki języka ojczystego w naszych szkołach średnich. To też niektóre wyznania, przytoczone przez autora, zdają się jakby żywcem wyjęte z ust naszych uczniów. „Za trzy miesiące matura — pisze jeden z uczniów — a my jesteśmy dopiero przy końcu romantyzmu". „W mojej szkole — pisze z żalem inny — podobnie jak w innych szkołach, do których uczęszczali moi koledzy, nauka literatury kończyła się zazwyczaj na „Fauście" Goethego; jeśli mówiło się niekiedy o literaturze nowszej i to zazwyczaj w sposób niechętny, działo się to jedynie wskutek energicznych nalegań niektórych uczniów, interesujących się żywiej literaturą". „Nasze wiadomości z literatury — pisze jedna z młodych nauczycielek, która zdawała maturę w 1923 r. — kończyły się ze śmiercią Goethego. O innych prądach nie miałyśmy najmniejszego pojęcia... Prawdziwem objawieniem były dla mnie „Dzieje literatury współczesnej" Naumanna, których pierwsze wydanie ukazało się w chwili, gdy opuszczałam szkołę. Otworzyły mi one oczy na świat zupełnie nieznany. Trudno wprost uwierzyć, że przedtem nie znałam ani jednego utworu Hoffmannsthala, Rilkego i i.". Zdarzają się zresztą jeszcze gorsze wypadki. Tegoż Rilkego nazwał jeden z nauczycieli wobec klasy „zupełnym dekadentem", „niewieścim niedołęgą",

jeden zaś z wizytatorów uznał go za lekturę bardzo odpowiednią do czytania „przy herbacie" lub „do poduszki", poza tem zaś odsądził go od czci i wiary.

Są to już jednak wypadki wyjątkowe. Najczęściej nauczyciele tłumaczą swe stanowisko dwiema trudnościami technicznemi: brakiem tanich wydań autorów nowszych oraz zbyt małą ilością godzin szkolnych. Żadne z tych tłumaczeń nie przemawia autorowi do przekonania. Na licznych przykładach udowadnia on, że nie brak tanich wydawnictw największych autorów współczesnych, jeśli zaś ilość godzin jest rzeczywiście zbyt szczupła, należy tak rozłożyć materjał z literatury dawniejszej, by starczyło jeszcze czasu na literaturę nowszą. Wkońcu zastrzega się autor, że nie jest bynajmniej wrogiem klasyków, nie chce wygrywać jednych przeciw drugim, sumienie jednak uczciwego pedagoga nie pozwala mu zamykać oczu na owe szkody, jakie wypływają z lekceważenia przez szkołę najistotniejszych zainteresowań młodzieży. Nie można wypuszczać ze szkoły średniej młodzieży bez wskazania jej, co w literaturze współczesnej jest istotnie wartościowe, co zaś plewą, godną odrzucenia, bez ukazania jej przez pryzmat poezji najistotniejszych zagadnień chwili bieżącej, dotyczących tak życia jednostkowego jak zbiorowego. „Jeśli zadaniem szkoły jest — kończy autor swoje uwagi — wyrabianie nie bezdusznych manekinów, lecz ludzi prawdziwie czujących, myślących i działających, mających zrozumienie głębi życia i wolę przekształcania go w myśl wielkich ideałów, nie można przytem pomijać kształcącego wpływu literatury — literatury wczorajszej i dzisiejszej".

Tymczasem ci nauczyciele, którzy doceniają wartość kształcącą literatury nowszej, nie mogą jej jednak zmieścić w ramach godzin szkolnych, czynią ją przynajmniej ośrodkiem pracy w kółkach uczniowskich (Arbeitsgemeinschaften). Interesujące sprawozdanie z takiej pracy w kółkach literackich wyższej szkoły realnej i reformowanego gimnazjum realnego w Kolonji podaje P. Flossman w tymże zeszycie czasopisma (str. 137—147). Młodzież, pochodząca głównie z warstwy drobnych kupców, rzemieślników i średnich urzędników, zbiera się tam już od kilku lat w małych grupach 8—12 uczestników co tydzień na posiedzenia, na których zdołano pod kierunkiem nauczyciela omówić w ciągu pięciu lat bardzo wyczerpująco najważniejsze zjawiska literackie nowszych czasów. W pierwszym roku zajmowano się głównie przedstawicielami literatury powszechnej: Balzakiem, Flaubertem, Zolą, Dickensem, Wildem, Shawem, Puszkinem, Gogolem, Turgenjewem, Tołstojem, Dostojewskim, wreszcie Ibsenem i Strindbergiem. Drugi rok poświęcono kilku ważniejszym przedstawicielom nowszej literatury niemieckiej: Hauptmannowi, Sudermannowi, Liliencronowi, Rilkemu, Hoffmannsthalowi, Georgemu, Dehmelowi, Wedekindowi, T. Mannowi i wybitniejszym ekspresjonistom. Trzeci rok wypełniła głównie lektura wspomnień i życiorysów wybitniejszych mężów dawnych i nowszych czasów. Wreszcie czwarty i piąty rok poświęcono wyłącznie autorom niemieckim i obcym z doby wojennej lub powojennej, przyczem w czwartym roku główny nacisk położono na autorów niemieckich, zwłaszcza Sorgego, Göringa, Hasenclewera, Kaisera, Klabunda, Zweiga, Glaesera, Franka i i., w piątym zaś znaleźli szerokie uwzględnienie pisarzy obcy: z Anglików: O. Wilde, J. Conrad, B. Shaw, J. Galsworthy, H. G. Wells, z Amerykanów: U. Sinclair, S. Lewis, J. Passos, Sh. Anderson, z Francuzów: Zola, R. Rolland, H. Barbusse, A. Gide, P. Claudel, z pisarzy skandynawskich: Strindberg, Lagerlöf, Knut Hamsun i Z. Und-

set, z rosyjskich: Dostojewski, Gorkij i Erenburg, z niemieckich: Hauptmann, T. Mann, Wassermann, Remarque, Frank i Werfel.

Praca była zorganizowana w ten sposób, że początkowo każde zebranie poświęcono omówieniu przeczytanych książek na podstawie referatów i swobodnych wypowiedzeń się młodzieży, później, kiedy okazało się to zbyt uciążliwe, przeplatano zebrania literackie zebraniami, poświęconemi omawianiu wspólnie oglądanych sztuk teatralnych. Omówienie dotyczyło zarówno zawartości jak kształtu dzieła. Najwięcej zainteresowania budziły kwestje, związane z tłem i problematyką utworów. Zwrócono więc m. i. uwagę na różnorodność środowisk, przedstawianych przez różnych autorów (życie szkolne i więzienne u Dickensa, życie górnicze i kupieckie u Zoli, życie robotnicze u Hauptmanna, życie sanatoryjne u T. Manna). Rozważano głębokie kwestje społeczne, odzwierciedlające się w różnych utworach: antagonizm warstw posiadających i proletarjatu, widoczny już u Dickensa, nihilizm Turgenjewa, kwestję kobiecą i małżeńską w związku z Ibsenem, zagadnienie nędzy robotniczej u Hauptmanna, kwestje wojny i pokoju, komunizmu i t. d. w związku z nowszemi utworami. Zastanawiano się również na tem, w jakim związku pozostają owe problemy z życiem autorów i duchem epoki. Stwierdzono, że o ile takie postacie, jak postać złoczyńcy u Dickensa lub przybywającego zdaleka reformatora u Ibsena, są pochodzenia literackiego, o tyle znów inne utwory, jak Dickensa (np. Copperfield) lub Strindberga mogą być uważane niemal za wyznania osobiste. Zauważono również, jak stosunek osobisty autorów do pewnych zagadnień i postaci wpływa na stylizację akcji i bohaterów, jak np. bohaterowie Dickensa lub T. Manna są ludźmi z krwi i kości, osoby zaś Shawa działają jak nakręcone przez autora marjonetki, jak zmienia się sposób ujęcia pewnych postaci historycznych w zależności od prądów czasu (Cezar, Joanna d'Arc), jak jedni autorzy hołdują tylko czystej sztuce (Flaubert), inni zaś wyrażają w sposób mniej lub więcej wyraźny swoje tendencje społeczne lub moralne (Balzak, Strindberg — Ibsen, Shaw). Przy rozważaniu języka i stylu podziwiano wyrazistość ujęcia rzeczy u Flauberta, oślepiające fajerwerki dowcipu i paradoksów u Wilde'a, wierne naśladowanie żywej mowy u Ibsena i oddalenie od niej u Kaisera i Klabunda, kunsztowną budowę zdań u. T. Manna, cudowną melodyjność słowa u Rilkego i Hofmannsthala. Wiele materjału do tych rozważań dostarczały również przedstawienia teatralne, pozwalające porównywać grę i wygląd aktorów z wrażeniami, osiągniętemi tylko na podstawie lektury. Mniej szczęśliwie wypadały próby związania autorów z pewnemi ogólnemi prądami kulturalnemi. Zdołano sobie wprawdzie zdać sprawę z tego, że Flauberta można traktować jako wyraźnego naturalistę, Wilde'a jako estetyka, Hofmannsthala jako czystej wody romantyka i t. p., w większości jednak wypadków określenie takie napotykało na poważne trudności. Okazało się bowiem, że np. Balzak i Dickens mimo swego realizmu mają wiele rysów romantycznych, Zola zaś z romantyka zmienił się najpierw w naturalistę, ostatecznie zaś w myśliciela i kaznodzieję i t. p. Zgodzono się więc ostatecznie na to, że wszelkie „szufladkowanie" tam, gdzie chodzi o ludzi żywych, jest próbą wartości bardzo wątpliwej. Nie omieszkano natomiast wydać sądów o poznawanych w ten sposób autorach. Naogół były one trafne, chociaż nie brakło przytem namiętnych sporów i pewnych niespodzianek. Potępiono powszechnie Georgego za jego „mózgowość", Hasenclevera za jego chłód wewnętrzny, Glaesera (Rok 1902) za jego interesowność, Rennowi dano pierwszeństwo przed Remarquem,

skrzywdzono wbrew opinji starszych bliskiego nam Conrada, uznając go powszechnie za nudnego. W toku pracy zdarzały się oczywiście także sposobności nawiązywania do innych dziedzin wiedzy i sztuki. Przy omawianiu Peer Gynta nie zapomniano o muzyce Griega, ponury nastrój twórczości rosyjskiej próbowano związać z krajobrazem owej ziemi, twórczość zaś Ibsena i Strindberga wytłumaczyć w podobny sposób na tle warunków życia na półwyspie skandynawskim. Dzięki pięcioletniej, swobodnej, lecz systematycznej pracy, młodzież nietylko zaznajomiła się wcale dokładnie z najwybitniejszymi pisarzami Europy współczesnej i najważniejszemi zagadnieniami życia bieżącego, lecz, co ważniejsze, nauczyła się czytać rozumnie książki i oceniać krytycznie ich wartość literacką i moralną.

III.
Oceny książek.

Klemensiewicz, Majewiczówna, Lehr-Spławiński: *Gramatyka polska w szkole powszechnej, podręcznik metodyczny dla nauczyciela*, wyd. III, str. VIII+268. (K. S. Jakubowski we Lwowie, 1931).

W recenzji pierwszego wydania tej książki I. Stein napisał, że wierzy w rozwiązanie problematu nauczania gramatyki polskiej w szkołach polskich. Dziś przekonanie o korzystnym wpływie tej pracy na realny wysiłek nauczyciela wzrasta o tyle, że mamy już III. jej wydanie, a więc dwa poprzednie zostały wchłonięte przez praktykę szkolną. I dobrze się stało. Życzyćby sobie należało, aby ten podręcznik metodyczny znalazł się w ręku każdego nauczyciela, który na jakimkolwiek poziomie uczy gramatyki polskiej.

Szczególnie wartościowa jest część pierwsza pracy, w której prof. Z. Klemensiewicz omawia cel nauki gramatyki w szkole powszechnej, formy dydaktyczne w nauczaniu gramatyki, konstrukcję każdej lekcji, stosunek nauki gramatyki do innych działów nauki języka polskiego, oraz zaopatruje obowiązujący program w uwagi szczegółowe. Obszerniejsza, część druga podręcznika podaje mnóstwo ułożonych według poziomów przykładów lekcyjnych, bardzo starannie i pomysłowo opracowanych przez p. M. Majewiczównę, kierowniczkę szkoły powszechnej im. św. Jadwigi w Krakowie.

Właściwe oblicze i wyraz zyskuje praca przez rzeczowe i dokładne określeniu *celu* nauczania gramatyki w szkole powszechnej, a jest nim według prof. Klemensiewicza:

1. „dostarczyć uczniowi podstawowych wiadomości o najważniejszych zjawiskach językowo-gramatycznych, tych mianowicie, których potrzeba do rozumienia mowy potocznej i języka książkowego";

2. „dostarczyć uczniowi wskazówek poprawnego używania języka w słowie i piśmie";

3. „rozwinąć sprawność umysłową ucznia przez kształcenie zdolności spostrzegania i myślenia";

4. „oddziałać pośrednio na uczucie i wzmocnić miłość języka ojczystego przez oparcie jej na podstawie przedmiotowej, wynikającej ze znajomości tego przedmiotu".

A więc na pierwszy plan wysunięto cel poznawczy, a obok niego dopiero cel normatywny. Gramatyka ma przedewszystkiem *wyjaśniać* zjawiska językowe, a ubocznie tylko zapoznawać z prawidłami poprawnego mówienia i pisania, bez których również osiąga się poprawność językową za pośrednictwem tradycji i otoczenia. Ma być gramatyka elementarną teorją języka.

Tak nowocześnie ujęty cel nauczania gramatyki wymaga innego oświetlenia całego przedmiotu, niż to się u nas dotychczas w praktyce szkolnej przyjęło. Ale sprowadza za sobą rzecz niesłychanie ważną przy wszelkiem nauczaniu: zainteresowanie. Gramatyką teoretyczną rzeczywiście zainteresować można, jeśli zdoła się — jak w szkole powszechnej — uprzystępnić prawdy przez nią podawane i zbliżyć je do umysłowości dziecka. W tym właśnie zakresie podręcznik omawiany tutaj oddać może duże usługi. I w rozwinięciu programu i w przykładach lekcyjnych autorowie podali takie mnóstwo przykładów uprzystępnienia poszczególnych kwestyj gramatycznych, że czerpać je można — jak to mówią — pełną garścią. A całość sprzęgnięta jest zdaniem, które przyświeca wszystkim rozważaniom metodycznym i przykładom: *Pamiętajmy, że w nauce gramatyki języka ojczystego wszędzie idzie o zrozumienie, a nie o formalistykę czczą i dla umysłu dziecięcego zabójczą.*

Dopiero przy takiem traktowaniu gramatyki uwydatnia się jej wartość jako przedmiotu, kształcącego formalnie. Zupełnie niewspółmierną przynosi tutaj korzyść poznawanie i klasyfikowanie zjawisk językowych, niż część normatywna gramatyki — prawidła.

Stosowanie poglądowości przy nauczaniu gramatyki zostało w pracy omówione wyczerpująco. Podano szereg wzorów i wykresów, które unaoczniają różne prawdy językowe. Niektóre z tych pomysłów zbiegają się z projektowanemi przeze mnie wykresami, które zupełnie niezależnie od omówionej pracy umieściłem w artykułach w *Pracy Szkolnej* (w Nr. Nr. 1, 2, 3 i 4 z r. 1931). Jednakże tutaj wypadnie zauważyć, że, niestety, wielu kwestyj w gramatyce poglądowo przedstawić nie można. Język jest wytworem kultury duchowej długich wieków i niezawsze zdać sobie sprawę, *jak* poszczególne fakty powstawały. Z konieczności więc w *elementarnej teorji* języka omówimy tylko zjawiska najważniejsze i przystępne dla umysłowości młodzieży szkoły powszechnej. Poważniejszego traktowania doczekać się winna gramatyka polska dopiero w klasach wyższych szkoły średniej. *T. Filipowicz.*

Stanisław Szober *Zwięzła gramatyka polska.* Podręcznik dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich. (Wyd. M. Arcta w Warszawie, 1931)

1.

Świeżo wydana *Zwięzła gramatyka polska* zawiera w przeciwieństwie do *Gramatyki polskiej w ćwiczeniach* tylko wykład teoretyczny i służyć ma jako podręcznik w tych wypadkach, kiedy nauczyciele przy omawianiu zagadnień gramatycznych opierają się na materjale językowym, wziętym z czytanek.

Całość ujęta bardzo treściwie — na 87 stronach wyłożył autor wiadomości z głosowni (nauka o głoskach), z semantyki, słowotwórstwa i fleksji (nauka o wyrazach) i wreszcie ze składni (nauka o zdaniu). W każdym z wymienionych działów przedstawione są tylko najważniejsze zagadnienia, bardzo umiejętnie zaś pousuwane szczegóły i ominięte fakty drugorzędnej wartości; stąd też rozdziały te odznaczają się dużą przejrzystością, jednolitością i zwartością. Dzięki planowemu, konsekwentnemu i bardzo porządnemu ujęciu omawianych zagadnień daje nam książka Szobera zrozumiały i wystarczający zasób wiadomości z całokształtu wiedzy gramatycznej; jeżeli zaś do wymienionych zalet metodycznej natury dołączymy fakt uwzględnienia przez autora wyników nowszych badań naukowych, to łatwo zrozumieć, że książka ta wyróżnia się bardzo korzystnie z pośród innych podręczników, stosowanych w szkolnictwie na tymże poziomie nauczania.

W rozdziale, omawiającym głosownię, wprowadza autor prócz tablicy narządów mowy z objaśnieniami także dwa obrazy z poprzecznym przekrojem krtani, które wskazują na ruchy wiązadeł głosowych oraz kilka przekrojów pionowych nasady, przedstawiających charakterystyczne ruchy naszych narządów mownych przy artykulacji głosek. Tę bardzo szczęśliwą myśl wprowadzenia do podręczników gramatyki graficznego przedstawienia artykulacji głosek należałoby, zdaniem mojem, jak najbardziej rozwinąć i prócz przekrojów pionowych wszystkich głosek podać również kilka palatogramów, któreby uzupełniały obraz powstawania głosek, gdyż same przekroje pionowe oraz nazwy niektórych głosek sugerują często fałszywy pogląd na ich artykulację; tak np. przedniojęzykowo-zębowe i dziąsłowe spółgłoski pojmowane są często jako wytwarzane przez zwarcie przedniej tylko części języka — w przedniej tylko części jamy ustnej i dopiero odpowiedni palatogram wskazuje nam, że również i boczne części języka dotykają bocznych zębów górnej szczęki, a zwarcie przybiera formę podkowy [1]).

Głoskę *j* określa autor jako średniojęzykową dźwięczną szczelinówkę i w tablicy głosek (str. 17) umieszcza ją w tej samej rubryce co i *ź*. Klasyfikacja ta, słuszna całkowicie dla niemieckiego *j*, w zastosowaniu do polskiego wydaje mi się o tyle niedokładna, że przy naszem *j* nie słyszymy szmeru, charakterystycznego dla spółgłosek szczelinowych, na krzywych zaś fal głosowych, uzyskanych przy zastosowaniu kimografu, występują przy polskiem *j* bardzo wyraźne i o dużej amplitudzie drgania tego typu, co przy samogłoskach, stąd też często powstaje trudność przy rozgraniczaniu *j* od sąsiadujących z niem samogłosek. Biorąc pod uwagę powyższe względy, słuszniej byłoby zaliczyć *j* do kategorji samogłosek niezgłoskotwórczych tak, jak *u* w wyrazach *miauczeć, August* i t. d.

W terminologji głosek wprowadza autor pewną minimalną odmiankę, zmieniając nazwę *półotwartych* głosek na *spółotwarte*, nie obciąża to pamięci nawet tym, którzy do dawnego terminu przywykli, a dokładniej charakteryzuje artykulację tego typu głosek.

Przy określaniu zgłoski Szober opiera się na przerwach w wydechu, dzięki którym powstają sylaby. Przerw takich odpowiednio stosowane aparaty nie wykazują, dlatego też fonetycy, posługujący się metodą eksperymentalną, najczęściej w tej sprawie głosu nie zabierają lub też odnoszą się do pojęcia sylaby negatywnie, uważając, że fizycznych i fizjologicznych podstaw sylaba nie posiada. Jedynie R. H. Stetson i C. V. Hudgins *(Functions of the Breathing Movement in the Mechanism of speech)*, opierając się na licznych eksperymentach, dochodzą do wniosku, że powstawanie sylab zawdzięczamy balistycznym ruchom muskułów międzyżebrowych wydechowych, ruchom, które można porównać z ruchem nóg w marszu czy rąk przy grach sportowych. Ostatnio też M. Fouché *(La théorie dynamique de la syllabe)* zwracał uwagę na zmiany w napięciu mięśni krtaniowych przy fonacji, które według niego i Grammonta powodują powstawanie zgłoski.

Bardzo systematycznie i jednolicie podaje Szober określenia części mowy, uprzystępnia zaś zrozumienie tych definicyj wprowadzeniem pytań, na które

---

[1]) Sprawdzanie rozmiarów kontaktu języka z górną szczęką przez wielokrotne powtarzanie artykulacji głoski daje niezbyt dokładną odpowiedź, ponieważ boki języka zwierają słabiej niż jego przednia część, stąd słabsze odczucie zetknięcia ich z zębami trzonowemi.

te wyrazy odpowiadają; to samo da się mutatis mutandis powiedzieć o definicjach części zdania w składni.

W „Uwagach o właściwościach tematu w deklinacji rzeczowników“ przy omawianiu wymiany tematów dzieli autor spółgłoski na formalnie twarde i formalnie miękkie, co dzieciom może się wydać niejasnem i budzić pewne wątpliwości. Czy nie lepiej byłoby, idąc za I. Steinem[1]), zmienić te nazwy — zostawiając, oczywista rzecz, ten sam podział — na głoski podstawowe i oboczne, i dopiero przy bliższem określaniu tych ostatnich podać oboczne miękkie i oboczne twarde, odpowiednio zaś do tych terminów rozróżniać tematy podstawowospółgłoskowe i obocznospółgłoskowe (twarde lub miękkie).

Trochę też trudno wytłumaczyć dziecku, z jakich powodów zalicza autor wyrazy takie jak *powóz, wózek* do prostych rozwiniętych a *przedmurze, zalesie* do zrostów; osoby, nie znające historycznego słowotwórstwa, uważają te wyrazy za zupełnie podobnie zbudowane.

W składni — opierając się na tradycji — dzieli Szober zdania ze względu na wyrażanie treści na 3 grupy: oznajmujące, wykrzyknikowe i pytające; ten drugi typ zwłaszcza nasuwa pewne wątpliwości, gdyż w nim nie dadzą się pomieścić zdania, wyrażające obok pewnej myśli prośbę, nakaz, zakaz, niechęć i t. d.

Tych kilka uwag, które mi się przy czytaniu gramatyki nasunęły, w niczem nie obniża dużej wartości naukowej i dydaktycznej książki. Korzystać z niej winni nietylko nauczyciele i uczniowie szkół powszechnych oraz niższych klas gimnazjalnych, dla których jest ona przeznaczona. Odda ona również duże usługi i uczniom klas starszych, dając możność łatwego powtórzenia wiadomości; tę samą zresztą rolę spełniać może w rękach tych wszystkich ludzi, którzy po ukończeniu szkoły z teoretyczną nauką o języku nie stykają się, a w różnych sytuacjach życiowych zmuszeni są pewne zagadnienia w pamięci odświeżyć.

Dr. Halina Koneczna.

2.

Popularna *Gramatyka polska w ćwiczeniach* prof. Szobera ukazała się niedawno (Arct, 1931) w odmiennej szacie, jako tylko *Zwięzła gramatyka polska*, a więc bez ćwiczeń. Od działu ściśle gramatycznego, zawartego w poprzedniem wydawnictwie, nowa gramatyka prawie się nie różni: zestawione są w niej odpowiednio niemal wyłącznie właściwie ustępy II—IV cz. owego działu. O zaletach nowego wydawnictwa nie będziemy się rozpisywali, ponieważ w poprzedniej swej szacie przeszło już ono próby krytyczne, a głównie życiowe, co się uwidoczniło w kilkunastu wydaniach, które każda z części już liczy za sobą. Wobec tego, że podręcznik prof. Szobera w nowej również postaci może liczyć na „wzięcie“, pragnęlibyśmy skreślić tutaj jedynie szereg uwag, licząc na ich ewent. uwzględnienie w wydaniu następnem. W uwagach swych będziemy się też powodowali tylko celami gramatycznemi.

Na pierwszem miejscu musimy zwrócić uwagę na zbyt szczegółowo potraktowaną przez prof. Sz. naukę o głoskach: przy ogólnej objętości podręcznika — (87 str.) na ten dział przypadło str. aż 14. Można przypuszczać, że bądź co bądź w zakresie ortofonji dział ten nie będzie posiadał większego znaczenia. O ile zaś chodzi o spółgłoski, należałoby go sprowadzić do tego

[1]) „Najnowsze szkolne gramatyki języka polskiego“ (Przyjaciel Szkoły 1928).

minimum, które ułatwi zrozumienie zjawisk fonetyczno-morfologicznych (np. przy zmiękczeniach).

Przechodząc teraz do właściwej gramatyki, musimy naogół zaznaczyć, nie godząc bynajmniej w zwięzłość podręcznika, że w szeregu wypadków jest on potraktowany — o ile chodzi o pewne przepisy, wyjaśnienia oraz omówienie niektórych niezbędnych kwestyj — zbyt oszczędnie, w innych natomiast zasługiwałby na większą zwartość; nie widzimy jej np. już w § 25: skoro przy omawianiu każdej części mowy podane są ich definicje, czyż należało dawać je również przy ogólnym przeglądzie tychże części; to samo uwidoczniło się też w składni.

Następne uwagi swe będziemy kontynuowali w porządku paragrafów.

Skoro wśród składowych cząstek wyrazu *rdzeń* stanowi część podstawową, nie jest zrozumiałe, dlaczego, według autora, zaliczyć go jedynie „wypada także" do cząstek słowotwórczych (§ 28) (chyba *przedewszystkiem?*). Co się tyczy końcówek, to jakkolwiek słusznie mowa jest o nich przy pierwszych wzorach deklinacyj (§ 39), należałoby wspomnieć o nich, jako o fleksyjnych częściach, już przy omawianiu przyrostków (§ 27).

W podziale rzeczowników według znaczenia (§ 34), nie znajdujemy *umysłowych* oraz *zmysłowych* (o których jest mowa w zesz. II Gr. w ćw., § 15), natomiast w § 47 ukazują się już nieomówione przedtem na właściwem miejscu rzeczowniki materjalne i oderwane (jak zresztą i w zesz. III, § 67). Zarówno wypełnienie luki w jednym wypadku, jak i wprowadzenie jednolitości w drugim, jest tu pożądane.

Kwestja, dotycząca spółgłosek formalnie miękkich oraz formalnie twardych (§§ 43—4) w dekl. rzeczowników, dla kl. II jest zbyt mało dostępna i powoduje niecelowe obciążenie pamięci terminami dodatkowemi. Całkiem wystarczające byłoby omówienie samego procesu zmiękczania spółgłosek.

W § 54 należałoby wspomnieć o właściwościach deklinacji takich rzeczowników, jak *wojewoda* oraz *sędzia*.

Obecność niektórych zaimków o jednakowem brzmieniu zarówno w dziale „względnych", jak i „nieokreślonych" (np. *którykolwiek*) nie została w podręczniku umotywowana (§ 84), a wszak zjawisko to nie jest identyczne z tem, że *kto*, *co* mogą być zaimkami nietylko względnemi, lecz i pytającemi.

W § 97 autor wspomina o przypadkach *zależnych*, co poprzednio nie znajduje wyjaśnienia.

Przysłówki należałoby uzupełnić większą ilością przykładów, a mianowicie podać również zaimkowe (np. gdzie, kiedy). Niejasne jest zresztą, dlaczego autor takie wyrazy, jak *gdzie* zalicza do przysłówków zaimkowych (§ 188), natomiast *kiedy*, — do spójników (§ 190). Co się tyczy spójników, to autor również oszczędnie poprzestaje jedynie na współrzędnych (§ 130), nie przytacza zaś odmiennej ich kategorji — podrzędnych.

W nauce o zdaniu musimy stwierdzić przedewszystkiem nierównomierne potraktowanie poszczególnych jego części pod względem definicyj. A więc dopełnienie oraz przydawka posiadają definicje zarówno w ogólnym przeglądzie określeń, jak i przy omawianiu poszczególnem; okolicznik posiada je tylko w ogólnym przeglądzie; zato podmiot i orzeczenie zostały właściwie całkiem bez definicji (znajdujemy ją w zesz. I Gr. w ćw.). Poza tem tylko przy dopełnieniach znajdujemy wyjaśnienie, z czem się one łączą, byłoby to jednak również pożądane przy przydawkach i okolicznikach.

Mówiąc o sposobach wyrażania przydawek (§ 155), autor wskazuje, że możliwe to jest między innemi zapomocą rzeczowników: 1) w dopełniaczu (np. *śliczne są okolice K r a k o w a*) oraz 2) z przyimkami (np. *Droga d o w s i szła pod górę*). W odniesieniu do pierwszego przykładu nasuwa się pytanie: do jakich określeń należy zaliczyć dopełniacze w wyrażeniach: *Skład żelaza, butelka wina, tonna węgla, pan domu?* Wszak, o ile chodzi o pytanie, na które one odpowiadają, to do każdego zastosujemy *kogo? czego?*, a więc pytanie, właściwie dopełnieniu, nie zaś przydawce. Jeśli zaś chodzi o możność utworzenia wyrazu pochodnego, przekonamy się, że i to nie da się uskutecznić, i że w obu wypadkach stanie na przeszkodzie istotne znaczenie owego wyrazu pochodnego, nie odpowiadające znaczeniu wyrazu określonego. Pod tym względem wywołuje również zastrzeżenie drugi z przytoczonych przykładów: *droga do wsi...* Wszak *do wsi* nie oznacza *wiejska*,(przeciwnie: *praca bez celu* jest *bezcelowa*), natomiast *prowadząca do wsi*. Imiesłów ten domyślny wskazuje raczej na okolicznik miejsca.

Na dowód wspomnianej wyżej cechy ,,oszczędnościowej", niezawsze pożądanej w podręczniku, zaznaczymy, że jest tu całkowicie opuszczony rozdział, poświęcony ,,Sposobom łączenia wyrażeń w zdaniu", a figurujący w Gr. w ćw. Jako wybitnie praktyczny byłby tutaj wskazany, lecz tylko w zakresie §§ 27, 31 (cf. zesz. III).

W dziale zdań złożonych podrzędnie uważamy za zbyteczną segregację zdań podrzędnych na względne, niepołączone oraz spójnikowe. Chodzi wszak o umiejętność rozpoznania strony znaczeniowej zdań, powyższa zaś segregacja dla tego celu jest bezużyteczna.

Twierdzenia autora w § 186, iż przysłówek zaimkowy w zdaniu przydawkowem, można *zawsze* zastąpić odpowiednim zaimkiem (np. *Na dworze, gdzie przed chwilą tyle było krzyku...*"), nie potwierdza zdanie, przytoczone w § 184 (*Sterczały wkoło... jelenie rogi z napisami, gdzie... te łupy zdobyto*"). Mówiąc o zdaniach przydawkowych, nie szkodziłoby wspomnieć o dopowiedzeniach.

Zresztą w dziale zdań podrzędnych dotkliwie odczuwa się brak omówienia warunków oraz sposobów ich skracania, a właśnie w tej kwestji wyraźnie występuje praktyczny charakter gramatyki. Zrozumienie oraz przyswojenie już w młodym wieku odnośnych przepisów gramatycznych pozwoliłoby uniknąć w wieku późniejszym różnych dziwolągów, które spotykamy chociażby w prasie codziennej. (Np. *Po doszczętnem obrabowaniu wszystkich sklepów policja opanowała sytuację*, lub *przeglądając długie kolumny podpisów, rzuca się w oczy charakterystyczny objaw*), a nawet w beletrystyce. (Np. w pewnej najnowszej powieści polskiej zauważyłem takie zdanie: *Chciała się uśmiechnąć, ale widząc jego twarz, tchu zabrakło jej w piersiach*).

Omówienie powyższej kwestji niezbędne jest również ze względu na analogiczne zjawiska gramatyczne, z któremi młodzież się spotka w językach obcych.

Jakkolwiek pisownia nie stanowi niezbędnego składnika gramatyki, w dziale zdań złożonych pożądana byłaby wzmianka o przestankowaniu.

Brak miejsca nie pozwala nam na poruszenie szeregu kwestyj mniejszej wagi, które się nasuwają przy rozpatrywaniu omówionego podręcznika. Nadmienimy tylko, że skreślone przez nas uwagi w znacznej części mają oczywiście również zastosowanie do *Gramatyki w ćwiczeniach*.

Jan Płaszycki.

Stefan Kołaczkowski.

O nowe ujęcie Orzeszkowej.

Do szermowania słowami o względności rzeczy wystarczy płytkość, do stwierdzenia względnej wartości przyjętych norm — trzeba szerszego widnokręgu, twórczej wyobraźni i krytycyzmu. Nic dziwnego więc, że w czasach nadużywania pojęcia względności trzeba nieraz przekonywać o nieistnieniu absolutów. W samym fakcie napisania przez prof. Bystronia tak popularnego artykułu o zagadnieniu reformy szkolnej. (Przegl. Współczesny Nr. 119) mieści się złośliwe stwierdzenie, że taki właśnie artykuł był potrzebny. Wspominam o nim, bo to wyjaśnia mój punkt wyjścia. Nie myślę o nowym jakimś niewzruszonym kanonie na miejsce dawnego. Poprostu tym, którzy stwierdzają pewne zjawiska kulturalne czasów dzisiejszych, proponuję, aby zwrócili baczniejszą uwagę na szereg myśli i wartości w twórczości Orzeszkowej, które na te zjawiska mogą skutecznie oddziałać, lub pozwolą je zrozumieć. Proszę się też nie przerażać ilością wspomnianych tu rzeczy: wiem, że zamordowalibyśmy młodzież, gdybyśmy chcieli narzucać ich umysłom wszystko, co cenne. O pewnych rzeczach mówię, żeby wpłynąć na oświetlenie Orzeszkowej przez nauczycieli, o innych z myślą o lekturze domowej, lub referatach w kółkach młodzieży. Pożądana też jest w ćwiczeniach domowych i lekturze pewna rozmaitość, wprowadzona przy podziale klasy na grupy. W ten sposób unika się monotonji wałkowania tego samego przez wszystkich, zwiększa się stopień prawdopodobieństwa samodzielności, zmusza się referującego i opowiadającego do wyrażania się jasno nawet dla tych pozostałych, którzy jakiegoś utworu nie znają, nastręcza się możność zainteresowania innych grup rzeczą im nieznaną, sprzyja się wszechstronniejszemu i mniej schematycznemu oświetleniu twórczości. A niezbędne koncepcje i ramy ,,epoki" łatwo przy powtarzaniu mogą wyradzać się w szablon ujęcia. Dla Orzeszkowej takie schematy są szczególnie niebezpieczne. Oto jaka może być n. p. reakcja młodzieży: ,,praca organiczna, idee demokratyczne, współczucie — wiemy, wiemy, nic nowego; emancypacja kobiet — już się wyemancypowały, pracują — nudne". Często też, wierni historyzowi, skłonni jesteśmy dawać kilka rzeczy tego samego typu, lub o tej samej tendencji ze szkodą dla różnorodności

wartości i potrzeb aktualnych. Tak n. p. utwory, które były apelem pisarzy do serc klas ziemiańskich, arystokratycznych, czy zamożnego mieszczaństwa,'dzieje Janków Muzykantów, Głupich Franków, Antków i szereg analogicznych czytają dzieci, którym ta propaganda idei demokratycznych jest niepotrzebna, bo są dostatecznie niemi nasiąknięte i potrzebowałyby raczej propagandy innej, perswazji, że można żyć bez matury, że nauka nie zastąpi charakteru i t. p. Ten jeden przykład przekonywania jednostronnego, haseł ważnych ongiś dla jednej grupy — innej i w innej epoce, gdy pomija się to, co byłoby najpotrzebniejszem, wystarczy. Nie idzie naturalnie o pomijanie takich utworów, lecz o niezacieśnianie lektury, większą dbałość o rozmaitość haseł, rodzajów i związek z potrzebami dzisiejszego życia społecznego.

Lektura dzieł Orzeszkowej jest dziś w najwyższym stopniu aktualna przedewszystkiem ze względu na zawartą w nich głęboką krytykę współczesnej cywilizacji, dokonaną z punktu widzenia wartości moralnych i postulatu pełnego rozwoju osobowości. Nie znam dostępniej napisanej krytyki pesymizmu i dekadentyzmu XIX w. nad tę, którą dała Orzeszkowa w formie listu do Karłowicza, stanowiącego przedmowę do *Melancholików*, ani równej jej pod względem spokoju, umiaru i trafności sądów. O przyczynach dekadencji Rzymu mówi się, dając rozbiór *Irydjona*. Czemużby nie można do tej aktualnej dziś kwestji sensu kultury nawiązać, mówiąc bądź o Orzeszkowej, bądź o początkach modernizmu? Nie ze względu na wartość pracy, lecz na ważkość i dostępność formy, przedmowa ta winna się znaleźć bądź w takich wypisach, jakie dał swego czasu Adamczewski, bądź w taniem wydaniu B. U. L. Dziś w dobie przezwyciężenia determinizmu, intelektualizmu, hedonizmu i psychologicznych dowodów znaczenia wiary, mitów, ideologji dla rozwoju osobowości, lektura *Ad Astra* Orzeszkowej sprawiać może wrażenie odnalezienia zapomnianej rewelacji. Czasami nieco rozwlekle, pełnemi żaru namiętnego niekiedy, zawsze prostemi słowy mówi tam Orzeszkowa to samo w istocie, co czyta się dziś jako nowość — z tą różnicą, że w wymyślnej terminologji naukowej. Nie możnaby niczego więcej pragnąć nad to, żeby mężowie stanu i pisarze zdołali zawsze wznosić się do takiego przenikliwego widzenia podstaw i więzów kultury swej epoki, do jakiego wzniosła się Ta, którą wielu przywykło traktować jako poczciwą, moralizującą starszą panią z prowincji. Jak lektura samej dotąd nieprzestarzałej, popartej solidnemi argumentami rozprawy: *Patrjotyzm i kosmopolityzm* byłaby dla młodzieży doskonałem antidotum na krzykactwa dziennikarskie wszystkich kierunków, tak *Widma* i *Sylwek Cmentarnik* mogłyby dziś stanowić dobrą propagandę antykomunistyczną wśród szerszych mas. Te właśnie powieści, które wśród postępowców wywołały restrykcje, dziś przedstawiają się po doświadczeniach w innem świetle. Orzeszkowa dała w i e r n y

obraz wpływów rewolucyjnej ideologji rosyjskiej. Ukazała deformacje tych idei w tłumach i przeciętnym ogóle. Świadczą one właśnie o braku doktrynerstwa Orzeszkowej i o złudzeniach tych, którzy widzieli świat przez pryzmat ideałów z książek. Jeśli zaś chodzi o atmosferę tych lat na Litwie, to da o niej pojęcie, wzruszający do głębi, pełen liryzmu, uderzający prawdą obraz: *Zygmunt Ławicz i jego koledzy*.

Zacząłem od syntez filozoficznych Orzeszkowej. Lektura jednak przedmowy do *Melancholików*, fragmentów *Ad Astra* i *Chama* mają być odpowiednie dopiero dla ostatniej klasy gimnazjum. Prowadzić można ku zrozumieniu tych zagadnień, poczynając od rzeczy najprostszych. Do tych najprostszych utworów, które trzebaby przedewszystkiem uwzględnić, należą *Ogniwa* i *W zimowy wieczór*. Z obydwu promienieje ze szczególną siłą głęboki prawdziwy humanitaryzm Orzeszkowej, tak różny /od miłości intelektualnej dla abstrakcyjnego ogólnika „ludzkość". Sam tytuł *Ogniwa* bardzo znamienny i dla Orzeszkowej i dla epoki, mającej szczególnie silne poczucie więzi społecznych, zespalających ludzi. Tu mamy najpopularniejszy, poglądowy i pełen poezji wykład humanitaryzmu. Utwór doskonale nadaje się do zilustrowania przejścia od realizmu do symbolizmu, kiedy unikano symboli zaczerpniętych ze świata fantazji (zegar — czas i t. p.). Orzeszkowa napisała w liście do prof. T. Garbowskiego (sierpień 1899 r.) te słowa: „jeżeli mam jaki talent, to dramatyczny". Pierwiastków dramatycznych .w twórczości Orzeszkowej odnaleźć można sporo, ale żaden inny utwór nie usprawiedliwia tych słów listu w tym stopniu, co *W zimowy wieczór*. Kryje on w sobie kształt wstrząsającej tragedji i elementy sceniczności. Samo już odczytanie tego utworu narzuca wizję tych scen i sprowadza przeżycie k a t h a r s i s. Oburzające jest sponiewieranie dzieła Orzeszkowej, jakiego dopuścili się wszyscy, co brali udział w transpozycji *Chama* na film, utworu, który się absolutnie z istoty formy swej do tego nie nadaje. Lepiej jeszcze charakteryzuje „lojalność" przerabiaczy względem twórczości Orzeszkowej fakt, że nie raczyli się pofatygować i poszukać utworu, który doskonale się na przeróbkę filmową nadaje; a jest nim *W zimowy wieczór*. — Z pośród małych rozmiarami utworów, ze względu na znakomity, poetycki i precyzyjny opis stanów uczuciowych, wogóle psychologję artysty, uwzględnić należy opowiadanie *Wielki*. Można je traktować jako nowoczesne psychologiczne *pendant* do roli poezji i poety u Krasińskiego. Najlepiej się posłużyć niem na lekcjach psychologji, jako ilustracją złożonych procesów twórcy. Nie należy on jednak bynajmniej do popularnych i łatwych.

Z uporem głosować zawsze będę, by na stopniu drugim, przy zaznajamianiu z twórczością tej autorki, obowiązkową była lektura *Dwóch biegunów*. Niewątpliwie utwór, obok *Chama*, należy do arcydzieł Orzeszkowej i odznacza się najdoskonalszą kompozycją, a wogóle pod względem arty-

stycznym należy do najsubtelniejszych, najbardziej przemyślanych. I on ma jednak tę charakterystyczną dla tej autorki cechę jakby przeciągnięcia. Wyjazd Seweryny z Warszawy mógłby utwór zamykać, ale Orzeszkowa przezwycięża to dramatyczne zamknięcie i dramatyczną nowelę przetwarza na utwór epicki. Wspominam o tem, gdyż w razie braku czasu, można poprzestać na lekturze tej pierwszej części. Jest w nim głęboka poezja pustkowia, zimy na Litwie i tradycji. Zawiera tak wiele pierwiastka osobistego, że najlepiej pozwoli odtworzyć postać i życie autorki. Nieistotną jest rzeczą, że postacie mają tak wybitne piętno epoki minionej, jeśli idzie o wartość symbolu dwu biegunów. Różnemi symbolami posługuje się i autorka, raz wraz powracając do tej samej zasadniczej kwestji. (Na ten sam problem naprowadzić może i *Australczyk* i znakomita, przywodząca na myśl powieści socjologiczne Hamsuna — *Anastazja* i wiele innych). Instynkt, wiążący z ziemią, straż kresowa kapłanki nie tłumaczą wszystkiego, formułkami regjonalizmu i demokratyzmu nie uchwyci się istoty sprawy. Nie uchwyci się jej nawet odrazu w perspektywie historycznej tradycji — wszak pamiętamy: raz wraz przychodzi jakiś Katon, jak tamten historyczny ze wsi... i widzi, jak pierwiastki jakiejś rozkładającej się kultury, zewnętrzne, najbardziej nieistotne jej odpadki, naród chwyta w rozpętaniu snobizmu jako sens kultury wogóle! Do zrozumienia wciąż sławionej antynomji *Chama, Dwu Biegunów* czy *Anastazji* iść trzeba od punktu wyjścia, wskazanego nam przez samą autorkę: „Jeżeli możność najpełniejszego uzewnętrznienia siebie samego w czynie i dążeniu stanowi ważną, podstawową może, część ludzkiego szczęścia — szczęście to stać się może udziałem takiego tylko człowieka, który żyje i działa w rodzinnem otoczeniu przyrody i ludzi". *Cham* jest u Orzeszkowej artystyczną formułą surowego symbolu... dwu biegunów. Franka nie przestała być groźnym symbolem naszych snobizmów wszelkiej kategorji. Kto nie zrozumie *Chama,* ten nie zrozumie i kryzysu naszej kultury. Dlatego żadne „drastyczności" (podajemy je zresztą w innych utworach, przepisanych programem) nie powinny odstręczać od wprowadzenia go do szkoły.

Dwa światy, jeden epicki, drugi nieepicki, w *Nad Niemnem* winny, sądzę, stanowić doskonałą sposobność do uprzystępnienia myśli, że świat epickim staje się wtedy, gdy twórca dostrzeże i zdoła nam narzucić jego wartość moralną. Czas już przyznać Orzeszkowej należne jej wysokie miejsce w epice i zdać sobie sprawę, jakie są źródła jej tchnienia epickiego i czem jest jej epika, wobec prób Tetmajera, Konopnickiej, Reymonta. Nie mam tu miejsca na argumenty.

Przemilczam tu kwestje bezsporne, sądy powszechnie uznane i oczywiście nie daję syntetycznej koncepcji. Napisałem artykuł aktualistyczny, bo trzeba być aktualistą, by związać naukę z życiem. Ale tylko aktualizm

z szerokiemi widnokręgami, t. j. rozumiejący względność swojej własnej wartości, może być aktualizmem, t. zn. czułym na zmienność potrzeb, ich wielorakość i mnogość. Mówię to, często bowiem popada się u nas w skrajności, z ultraestetyzmu n. p. przesiada się na konika klasowego i nieraz miałem wrażenie, że tylko dzięki swej obcości *Antygona* nie spotkała się z wyrokiem eksmisji za romantyczne cierpiętnictwo. Na takie i im podobne enuncjacje wartoby zaaplikować lekarstwo w postaci lektury Stanisława Witkiewicza: nikt jak on nie uzmysłowił nam paradoksów rozwoju życia społecznego, nie wykazał, jak z zapatrzenia się w przeszłość Matejki, z ,,zacofanej" szlachetczyzny Kossaka, brał naród impuls do rozmachu w przyszłość. A Witkiewiczowi, wielokrotnie zdeklasowanemu, nikt chyba oportunizmu nie zarzuci...

Recenzje i sprawozdania.

Przegląd wydawnictw z roku 1931.

Z PRZEKŁADÓW.

Dużo zdrowia, cierpliwości, czasu i papieru musiałby mieć ten, ktoby chciał przestudjować i omówić wszystkie przekłady, jakie pojawiają się na naszym rynku księgarskim choćby na przestrzeni jednego tylko roku. Statystyka wykazała, że ilość książek tłumaczonych w stopniu wręcz przerażającym góruje u nas nad ilością książek oryginalnych. Mówię: ,,w stopniu przerażającym", gdyż człowieka dbałego o rozwój literatury ojczystej naprawdę może przerazić ów stos tłumaczeń, nietylko spychający w kąt rodzimą twórczość, ale ponadto w przeważnej liczbie obniżający wszelkie wymagania literackiego smaku u czytelników. Tłumaczy się teraz bowiem nietylko dzieła naprawdę godne przyswojenia naszej literaturze, ale i trzeciorzędne ramoty i powieścidła, tłumaczy się ,,byle prędzej", nie trudząc się przejrzeniem rękopisu i korektą, a robotę tłumacką powierza się najczęściej różnym licho płatnym osobnikom, nie znającym ani polszczyzny ani też języka, z którego tłumaczą [1]).

Trudną zatem i niewdzięczną rzeczą jest zapuszczanie się w ostępy naszej literatury przekładowej, zwłaszcza iż często taki badacz niebaczny, trafiwszy na ,,wielki zwał pniów, kłód i korzeni" (inaczej mówiąc: na barykady dziwolą-

---

[1]) Na temat poziomu, metody i zakresu tłumaczeń toczyło się wiele dysput, w których nierzadko trafnie wykazywano istotę i przyczyny niedomagań naszej literatury przekładowej. Dzieje i meritum owych dysput należałoby omówić w osobnym artykule. Na łamach *Polonisty* — pisma poświęconego sprawom dydaktycznym — mogłaby się rozwinąć dyskusja na temat metody tłumaczeń, stosowanej w szkolnem nauczaniu języków obcych, oraz koordynacji tejże z nauczaniem języka polskiego. Przedewszystkiem należałoby poddać krytyce spotykaną tu i owdzie metodę przekładów ,,dosłownych", a raczej niewolniczych.

gów językowych i stylistycznych) oraz na „mgliste obłoki", za które „daremnie zapuszczać się okiem" (inaczej mówiac: na fatalne niezrozumienie tekstu przez tłumacza) — naprawdę „wnętrznej ich okropności rażony widokiem", radby „uciec, skowycząc, z obłąkanym wzrokiem". Trzeba więc będzie poprzestać na okrążeniu owego matecznika i zatrzymywać się tylko na tych przestrzeniach, gdzie można odetchnąć prawdziwie ożywczem powietrzem albo ujrzeć nowe, niespodziane lub niezwykle piękne widoki.

Z wieku i urzędu pierwsze miejsce należy się poezji greckiej — ściśle mówiąc, Kasprowiczowskim przekładom Ajschylosa, które doczekały się wznowienia w zbiorowej edycji (Wyd. Nauk. Lit.). Wznowiono i *Odysseję* w przekładzie J. Wittlina (Mortkowicz), który w wydaniu obecnem jest jakoby nieco od-archaizowany, a przez to przystępniejszy dla szerszego ogółu. Nowych przekładów z greckiej literatury nie spotyka się już od dłuższego czasu, co najwyżej w czasopismach, zwłaszcza w *Kwartalniku Klasycznym* i *Filomacie*. Jedynie specjaliści czytać będą przekład *ZARYSÓW PYRROŃSKICH* Sextosa Empiryka, dokonany przez prof. A. Krokiewicza; laika zbijają z tropu dość liczne neologizmy, trafne wprawdzie i dobrze brzmiące, niemniej przeznaczone tylko „do jednorazowego użycia".

Nakładem Akad. Umiejętności, która rzecz tę wydała, wyszedł też tom I komedyj arcykomika rzymskiego Plautusa, przełożonych w całości przez prof. G. Przychockiego. W tomie tym mieści się pięć utworów Plautowych, a mianowicie *Amfitrjon*, *Ośla komedja*, *Losujący*, *Epidikus* i *Bracia*. Ostatni z tytułów krytykowałem już przed laty, gdy wspomniana komedja ukazała się w „Bibljotece Narodowej". Wszak *Bracia* to tytuł blady i przysługujący raczej Terencjuszowym *Adelphi* — dla *Menechmów* zaś, gdzie samo jądro dowcipu leży w bliźniaczem, sobowtórnem podobieństwie, właściwszy byłby tytuł *Bliźniacy*. Powtórzę i inne moje dawniejsze zarzuty: 1) w niektórych miejscach niepotrzebne użycie zaimków (a polski język jest w nie ubogi w porównaniu z łaciną) osłabia siłę wyrażenia, 2) stałe tłumaczenie łac. wzgl. greck. wyrazu *parasitus* (pieczeniarz, pochlebca) przez „pasorzyta" — jakkolwiek etymologicznie uzasadnione — obce jest zwyczajowi żywej mowy i trąci bakterjologją. Poza tem jednak przekłady Przychockiego drgają naprawdę życiem, do czego przyczynia się nietylko obfitość wyrazów potocznych, ale i wartość wiersza czternastozgłoskowego (odpowiednik tetrametru trochaicznego), używanego narówni z trzynastozgłoskowcem.

Pokłosie roku wergiljańskiego niestety nie przyniosło nam zdawna oczekiwanego i zapowiedzianego przekładu *Sielanek* i *Georgik*, do którego wziął się człowiek najbardziej może w Polsce powołany — L. H. Morstin. Ukazał się zato szereg Morstinowskich wybornych parafraz z Horacego, czyto w jego książce *Ecce poeta* („Biblj. Filomaty"), czy w tomiku poezyj *Radość i frasunek*; niektóre z nich były znane już dawniej.

Zabrano się teraz żywiej do poezji łacińskiej średniowiecznej i humanistycznej. Ukazały się przekłady pieśni waganckich (z werwą spolszczył je Z. Reiss), *Pocałunków* Jana Secundusa (A. Spaeth), a wreszcie i poetów polsko-łacińskich: Janickiego (*Księga żalów*, tł. Jezienicki) i Sarbiewskiego (*Igraszki leśne*, tł. M. Bednarowska). Tym jednak dwom już się niezbyt poszczęściło; przekłady są wierne i poprawne, ale polotu w nich za mało. Niestety nie mamy już Ejsmonda!

Wspomnieć się godzi nawiasem, że przygotowany już jest do druku — na 400-lecie zgonu Hussowskiego — przekład *Pieśni o żubrze*, doko-

nany ongi przez Kasprowicza. Z przekładów Kasprowicza, nieobjętych jeszcze wydaniem książkowem, możnaby niejeden tom uskładać. Zebraćby należało przekłady rozrzucone po pismach i antologjach (Bakchylides, Pindar, Wolfram v. Eschenbach etc. etc.), odszukać rękopisy przekładów Shelley'a i innych. Narazie pomyślano o wydaniu *OBRAZU POEZJI ANGIELSKIEJ*, stanowiącego uzupełnienie dawniejszego (1907) zbioru *Poetów angielskich*. Wydawca, p. W. Meisels, sam zadał sobie trud odczytywania rękopisów — trud wielki, gdyż pismo Kasprowicza należy do niezbyt czytelnych; dlatego też w wydaniu pozostało stosunkowo dużo miejsc nieodczytanych i konjektur, a nierzadko wtargnęły w tekst różne błędy, którychby można było snadnie uniknąć, gdyby nie poprzestawać na grafologicznem badaniu rękopisu, ale zastosować następujące środki pomocnicze: 1) porównywanie przekładu z oryginałem angielskim, 2) sprawdzanie imion własnych w encyklopedjach (np. ,,Akcjusz", nie ,,Akojusz", ,,Briarej" nie ,,Briasej"), 3) liczenie się z wymaganiami rytmu (ilość sylab) i rymu (np. ,,najzwyczajniej", a nie ,,najwyraźniej", skoro rym do: ,,stajni"), 4) uwzględnianie właściwości stylistycznych i językowych, charakterystycznych dla Kasprowicza, 5) zbadanie, czy który z utworów zawartych w rękopisie nie był już wpierw drukowany w jakiem piśmie lub w *Obrazie literatury powszechnej* Chmielowskiego, względnie w wydawnictwach analogicznych [1]), 6) przejrzenie tekstu wykładów uniwersyteckich Kasprowicza, gdzie są liczne urywki przekładów z literatury angielskiej. Niezależnie od tych zarzutów, należy wydawcę pochwalić za trud poniesiony i za uprzystępnienie szerokiemu ogółowi prawdziwego skarbca poetyckiego. Skala tematów i nastrojów jest w tym pięciotomowym zbiorze wprost niesłychana — tłumacz do każdego z nich dostroić się umiał doskonale, ale przekłady ballad są szczególnie świetne (podobno istnieje gdzieś rękopis, zawierający przekład wszystkich ballad ze zbioru Percy'ego — że zbiór ten był często w rękach poety, poznać można z wyglądu egzemplarza znajdującego się w jego bibljotece).

Z wielkich wyżyn zstępuje się w istny padół płaczu, jeżeli po przekładach Kasprowiczowskich bierze się w ręce krocie innych tłumaczeń — *minorum gentium*. Z tej literatury tłumaczono najwięcej, ale i najgorzej przeważnie. ,,Wielu jest wezwanych, ale mało wybranych". W każdym razie widać już chyba pewne dążenie do poprawy, jeżeli np. ,,Bibljoteka Laureatów Nobla" zdobyła się na to, by nareszcie wyrugować dawny przekład *Ksiąg Dżungli*, dokonany przez Mirandolę, a pełny zabawnych nieporozumień.

W dziedzinie literatury francuskiej mamy na szczęście Boy'a, którego imponująca ,,Bibljoteka", ujęta obecnie w normę systematycznego wydawnictwa, ma już swoją kartę w dziejach kultury polskiej. Na tejże niwie pracują też chlubnie J. Iwaszkiewicz (Gide, Morand) i Parandowski (Montherlant). Godzien uwagi jest przekład kazań Bossueta, dokonany przez śp. M. Paciorkiewicza (Ks. Ś. W.), opatrzony popularną przedmową.

,,Bibljoteka hiszpańska" E. Boye'go utknęła wprawdzie na trzech tomach, ale zasłużony tłumacz już i poza tą ,,serją" znalazł sobie teren działania. Od literatury nowszej przeszedł do dawniejszej, zajmując się Cervantesem i Calderonem. Narazie otrzymaliśmy dopiero początek *Don Quijote'a* (*PRZEDZIWNY HIDALGO DON KICHOT Z MANCZY*, Tow. Wyd., Mort-

[1]) *Atalanta w Kalydonie* Swinburne'a (nie Swineburne'a! V 89) wyszła w edycji książkowej (1908), więc tam należało sprawdzić tekst jej chórów.

kowicz) oraz urywki *Czyśćca św. Patryka* (Kwadryga), ale oba przekłady — zwłaszcza drugi — zapowiadają się świetnie.

Włoska literatura — zwłaszcza poezja — mniej znajduje teraz tłumaczy, choć 25-a rocznica śmierci Carducciego powinnaby nam przypomnieć tego poetę. Natomiast niespodzianką jest dość znaczna ilość przekładów z najbliższej nam, choć najmniej znanej literatury romańskiej — mianowicie rumuńskiej. Dwaj tłumacze podzielili się tu pracą wedle upodobań i zdolności: E. Zegadłowicz wziął na siebie poezję, St. Łukasik prozę. Tytuł *TEMATY RUMUŃSKIE* (wyd. J. Kuglin, Pozn.) — podobnie jak dawniejsze *Tematy chińskie* — świadczy, że Zegadłowiczowi obcą była myśl o systematycznej antologji („całokształcie", jak się z humorem wyraża w przedmowie), atoli sam dobór utworów oraz powoływanie się na prof. Jorgę zdają się wskazywać, że tłumacz posiłkował się książką *Anthologie roumaine*, wydaną w r. 1921 przez Jorgę i Geoffrixa; stąd też zapewne pochodzi zgallizowana forma nazwiska poety „Eminesco" zam. właściwego: Eminescu. Nie czynię z tego bynajmniej zarzutu tłumaczowi; dowodem, że zgłębiał on utwory rumuńskie także w oryginale, jest wydany luksusowo (również u Kuglina) przekład *Cesarza i proletarjusza* tegoż Eminescu, poprzedzony dedykacją... w języku rumuńskim. Przekłady wszystkie są wysoce artystyczne, choć wyczuwa się podskórnie, że Zegadłowicz swoim obyczajem raczej parafrazował (może i to oznaczał tytuł „Tematy"?) niż tłumaczył; porównywując kilka dostępnych mi utworów, zauważyłem w przekładzie istotnie pewne drobne amplifikacje i stylizacje. Zgrzeszyłbym pedanterją, gdybym się nad tem długo zatrzymywał, zaznaczę tylko rzecz inną, a mianowicie, iż dobór tematów jest może (?) trochę jednostronny — więcej widzimy stepów besarabskich niż gór Bukowiny i Siedmiogrodu.

Skoro mowa o sąsiadach, trzeba się zająć literaturami słowiańskiemi. Podnoszono już niejednokrotnie myśl systematycznego wydawania przekładów z tego obszaru. Niestety zainicjowana przed paroma laty „Bibljoteka Słowiańska" — która właściwie była „bibljoteką czesko-słowacką" — nie spełniła pokładanych w nią nadziei. Zamiast powołać utalentowanych pisarzy i fachowych znawców, oddano całą pracę w ręce jednego człowieka, nie kwalifikującego się ani zbyt wielkim talentem, ani zbyt wielką znajomością czeszczyzny (np. wyraz *nužky*, który oznacza „nożyczki", tłumaczył przez „nóżki"' stąd czytelnik dowiadywał się, że szlifierz oszlifował komuś... nóżki!). Na poziomie prawdziwie wysokim stanęła dopiero „Bibljoteka Jugosłowiańska" (D. Ks. P.), której kierownictwo objął *doctus sermonis utriusque linguae*, świetny tłumacz i wybitny uczony, prof. J. Benešić. Każdy z trzech dotąd wydanych tomów (a zapowiedziano już dalsze) zawiera, prócz przekładu, gruntowną a zajmująco napisaną przedmowę pióra wybitnych fachowców. Przekłady wszystkie trzy są dobre, ale przekład *ŚMIERCI SMAIL-AGI ČENGIĆA* Mažuranića, dokonany przez Ant. Bogusławskiego, jest wprost arcydziełem. Napisać tysiąc zgórą wierszy w rytmie trochaicznym i ani razu nie znużyć ucha, ani razu nie być monotonnym — to sztuka niezmierna. W języku serbo-chrowackim chronią od tego zmienne akcenty muzykalne, które w naszej mowie nie istnieją; tłumacz zastąpił je intuicyjnie melodją kolejno po sobie idących samogłosek, czasem i wprowadzeniem — od niechcenia — rymu czy asonansu tam, gdzie go w oryginale nie było; ożywiły rytmikę ponadto liczne, nader umiejętnie dobierane, przestanki myślowe oraz częste rymy wewnętrzne (są i w oryginale).

Niebywałe ,,trudności" — czyli to, co zraża słabych, a kusi i emocjonuje prawdziwych tłumaczy — miał przed sobą J. Tuwim, gdy stanął oko w oko z Puszkinem i to właśnie na tym terenie, który jest najbardziej ponętny i... rozpaczliwy. Terenem tym to *JEŹDZIEC MIEDZIANY* (wyd. Biblj. Pol.) — niejako ,,Wielka Improwizacja" rosyjska. Trudność przedsięwzięcia była nietylko w samym temacie, nietylko w ogromnej skali nastrojów i efektów, ale i w rytmie, którego postać jambiczna (◡—◡—◡—◡— względnie ◡—◡—◡—◡—◡) nieobca wprawdzie polskiej poezji, bo np. przez Tetmajera dość często stosowana [1]), na dłuższą wszakże metę wydawała się czemś niema niewykonalnem. Dochodziła do tego obfitość rymów męskich, których zapas u nas rzekomo zdążył w ciągu stu lat (od Królikowskiego) już się wyczerpać. Tłumacz jednakże, zdawna zbratany z poezją rosyjską (przekłady Briusowa, Balmonta, następnie *Wyprawy Igora*), umiał wlać wiele jej cech w mowę i rytmikę polską, a przez skrupulatne unikanie rozziewów samogłoskowych i zbitek spółgłoskowych nadał wierszowi i narracji płynność zadziwiającą. W w. 10 na str. 12 brak jakoby jednej sylaby; zdaje się, że ten wiersz brzmieć powinien: *W tę psią pogodę mój Eugenjusz.*

Co do tytułu, pedant mógłby domagać się ,,Jeźdźca spiżowego". Że — naprzekór zasadom odlewania — pozostał on ,,miedzianym", to nietyle wpływ oryginału (,,miednyj"), ile raczej... eufonji. Zreszta... może to skutek nagonki na ,,bronzowników"? Przekład *Jeźdźca* jest jakby zadatkiem dalszych Tuwimowskich przekładów Puszkina; urywki ich spotykamy dość często wśród tekstu obszernego studjum o *Jeźdźcu*, w którem najtęższy w Polsce (a może i poza Polską) puszkinolog, prof. W. Lednicki, wnikliwie objaśnia genezę i znaczenie tego niezwykłego dzieła.

O ile przekłady Bogusławskiego i Tuwima celują doskonałem odtworzeniem rytmiki oryginału, o tyle przekład *DON KARLOSA* Schillera, dokonany przez Iłłakowiczównę (ogłoszony fragmentarycznie w czasopismach), siłę swą, swój wyraz i piękno zawdzięcza właśnie temu, że się wyłamał z ciasnych pęt regularnego wiersza, jakie mu nałożył był sam autor. Pod tym względem możnaby ten przekład porównać z parafrazą *Cyda* przez Wyspiańskiego, zwłaszcza że i tu indywidualizacja formy idzie w parze z indywidualizacją treści (co się odbija i na charakterystyce osób dramatu), — tylko że Wyspiański przekuł aleksandryny na zwarte i krótkie wiersze (przynajmniej w znacznej części utworu), Iłłakowiczówna zaś zastąpiła ,,pięciostopowiec jambiczny" szeroką falą liryczną, zbliżającą się niekiedy do wersetu.

Rygorystycznem naśladowaniem form wierszowych oryginału odznacza się nowy przekład Goethowskiego — narazie cz. I — *FAUSTA*, wyszły z pod pióra Zygm. Reisa (,,Bibljoteka Filomaty" 17). Rygoryzm ten nie zawsze wyszedł na dobre przekładowi, zwłaszcza tam, gdzie jest obfitość rymów męskich. Gdzie niegdzie zdarzają się wyrażenia niezręczne (,,Czy, chcieć was dziś zatrzymać, jest rozumnie?" — w oryg. *Versuch' ich wohl euch diesmal festzuhalten?*). Naogół jednak przekład czyta się gładko, a nie brak miejsc bardzo dobrych. Nie mając polotu i żywości Zegadłowiczowskiej parafrazy, przewyższa i ją i wiele znanych mi przekładów (Wachholza, Kościelskiego) wiernem odtworzeniem treści. Miejsce przekładu Reisa jest obok przekładów Jenikego i Krajewskiego; w porównywanie ich bawić się nie będziemy, bo i tak przed przekładem II części ma być umieszczone obszerne

[1]) *Wierzba, Anioł Pański* etc.

studjum J. Rolauera o polskich przekładach *Fausta*; przed cz. I-ą zamieszczono trzy zwięzłe przedmowy, z których najciekawsza, napisana przez prof. Gauszyńca, nosi tytuł ,,Historja a legenda o Fauście". — Z filomackiej kuźnicy Ganszyńca wyszedł też przekład Goethowskiej *ACHILLEIDY*, dokonany gładkim heksametrem przez Arnolda Spaeta; książeczka ta warta jest uwagi ze względu na przedmowę (dwakroć niemal dłuższą od przekładu), gdzie mieszczą się pięknie ujęte uwagi Z. Żygulskiego o hellenizmie poety. Innych przekładów obszerniejszych rocznica Goethego nie przyniosła (garść drobiazgów, w przekładzie Staffa, Sztaudyngiera i in. ukazała się po pismach) — a F. Hoesick w swej ciekawej pracy o *Najpiękniejszych dniach* poety (Trzaska-Ev.-Mich.) zmuszony był cytować *West-östlicher Divan* w brzmieniu niemieckiem, gdyż dotąd nie znalazł się w Polsce godny tłumacz tego arcydzieła. — Z późniejszych wybitnych pisarzy niemieckich znalazł kilku tłumaczy przedewszystkiem Tomasz Mann, ale jedynie przekład *Pana i psa* (oraz *Tonio Krögera*) ogłoszony przez L. Staffa w ,,Biblj. Laur. Nobla" stoi na poziomie literackim — i to bardzo wysokim. Inne przemilczmy.

W ostatnich czasach poczęto znów żywiej interesować się literaturą skandynawską, zwłaszcza pisarzami dotąd mniej u nas znanymi, jak Pontoppidan, Siewertz, Andersen-Nexö, nadewszystko zaś Sygrydą Undset i Karin Michaelis. Wśród przekładów rzadko trafiają się dobre (*Jenny* Undset przeł. Zb. Grabowski); przeważnie rolę pośredników pełnią tu przekłady niemieckie, z których przedostają się do wersyj polskich różne zabawne nieporozumienia (,,miłosierna spódniczka" — oczywiście ma być ,,licha" — niem. *erbärmlich*; ,,wieczorna msza" — oczywiście nieszpory — niem. *Vespermesse* itd. itd.). Do nielicznych tłumaczy, którzy sięgają do oryginału, należy Cz. Kędzierski. Jego przekład *AUGUSTA POWSINOGI* Hamsuna (B. L. Nobla) wywołał ożywioną polemikę; chodziło głównie o wyrazy gwarowe, które tłumacz — za przykładem oryginału — włożył w usta niektórych osób. Polemika ta (w której tłumacza bronili Skiwski i Wasylewski) była wprawdzie zawzięta, ale pamiętać należy, że dziesięćkroć bardziej zawzięta była wojna, jaką w świecie literackim norweskim toczyli zwolennicy dwóch języków: ,,poprawnościowego" *riksmaalu* i półgwarowego *landsmaal'u*.

Na tem skończę przegląd przekładów — przydługi, a jakże pobieżny! Rzucając jeszcze raz okiem na tę listę, stwierdzić należy, że niektóre pozycje z zeszłorocznego dorobku będą należały do trwałych w naszej literaturze. Mam na myśli przedewszystkiem *Obraz poezji angielskiej* Kasprowicza, *Śmierć Czengić'a* Bogusławskiego, *Jeźdźca miedzianego* Puszkina.

Józef Birkenmajer (Warszawa).

PRZEGLĄD LITERATURY DLA MŁODZIEŻY [1]).

Dobra książka dla młodzieży nie jest częstem zjawiskiem w literaturze naszej, a nawet nietylko w naszej. W trudniejszych niż dawniej warunkach znajdują się piszący dla młodzieży dzisiaj, kiedy stoimy wobec faktu wytwarzania się nowego typu chłopca i dziewczyny, kiedy jesteśmy w trakcie poszukiwania ich nowej psychiki. Epoka powojenna na całym świecie cywilizo-

[1]) (Uwzględnione wydawnictwa następujące: Książnica Atlas, Gebethner i Wolff, Księgarnia św. Wojciecha, Nasza Księgarnia, Arct, Ossolineum. Pominięte wydawnictwa drobne, poniżej 100 stron).

wanym, a u nas prócz tego epoka odrodzonego życia państwowego sprawia, że w oczach naszych wyrastają pokolenia „ludzi nowych", że to j u ż s ą właściwie dla nas „ludzie nowi".

Książka naogół nie pociąga dziś młodzieży tak bardzo, jak to było w czasach przedwojennych. Przyczyn możnaby tu przytoczyć wiele: sport, kino, radjo — mówi się też o ogólnem wzmożonem tempie życia, za którem książka jakoby nie umie nadążyć; ale niewątpliwie niepośledni rolę gra tu również jakość książki. Rozstrzyga nietylko sztuka autorska, ale też i pewna specjalna umiejętność zbliżenia się przez utwór do młodocianego czytelnika, umiejętność wyczucia jego stanowiska wobec tego, o czem chcemy mu opowiadać, wreszcie zdolność do zaspokojenia jego zainteresowań w najbardziej odpowiadającej mu formie.

Nie spełnia tego zadania, mojem zdaniem, dość rozpowszechniony obecnie sposób pisania d l a n a j m ł o d s z y c h i o najmłodszych w tonie dobrotliwego pobłażania dla tego światka dziecięcego, z jakiem ludzie dorośli traktują zazwyczaj wspomnienia z własnego dzieciństwa. Dziecko chce być traktowane poważnie i na serjo, tak jak na serjo przeżywa swoje dzieciństwo. Razi je ton żartobliwej naiwności, a wręcz niedostępnym dla niego jest ów szczególny sentymentalizm człowieka dorosłego w stosunku do własnej dziecięcej przeszłości.

Do tego typu książek zaliczam *Dziwy i czary mojego dzieciństwa* B e n i g n y J a r e c k i e j — M a u r i n. (Ossol.). Autorka włożyła niewątpliwie wiele szczerego uczucia w te obrazki, kreślone na tle własnych wspomnień, ale przemówi ono naprawdę tylko do dorosłego czytelnika. Niepedagogicznem zjawiskiem jest tu zbyt często występujący motyw strachów, przywidzeń itp.

Żywe natomiast zrozumienie duszy dziecięcej i proste, naturalne zbliżenie się do niej mamy w powieści, także dla młodszej dziatwy, *Zuch* Ewy S z e l b u r g-Z a r e m b i n y (N. Ks.). Mały Tomek — dzielny chłopak wiejski, pokazany przez autorkę w całej swej bezpretensjonalnej prawdzie, stanie się żywym nowym znajomym małych czytelników, którzy z nim razem będą przeżywali jego przygody, smutki i radości.

Z tych samych względów zasługuje na uwagę wesoło ujęta, a równocześnie bardzo pożyteczna książeczka o prawidłach chodzenia po ulicach *Hej, z drogi!* J a n i n y P o r a z i ń s k i e j (N. Ks.) Nienaturalnością natomiast grzeszy ładnie w zasadzie pomyślane *Serca i serduszka* Marji B u y n o - A r c t o w e j (Arct). Powodem owej nienaturalności jest tu z jednej strony zbyt skomplikowana i nieprawdopodobna fabuła, z drugiej zaś przeciwnie — zbyt prostolinijnie potraktowana psychika dziecięca.

Sztuczność pomysłów i brak interesującej fabuły cechują powieść podróżniczą dla młodszej dziatwy *Przygody Tomka w krainie karłów afrykańskich* Jadwigi B o r n s t e i n o w e j i Aliny C z a p l i ń s k i e j (Książnica). Wadliwa technika powieściowa z przewagą rozwlekłych dialogów zamiast bezpośrednich obrazów i żywej akcji nuży i odbiera urok tematowi, który ze względu na swą egzotyczność mógłby liczyć na zainteresowanie wśród dzieci.

Z pośród książek, przeznaczonych dla starszej trochę młodzieży (powyżej lat 11-stu) dość licznie są reprezentowane p o w i e ś c i h i s t o r y c z n e.

Zagończyk F. A. O s s e n d o w s k i e g o (Książnica) przenosi nas w czasy Jana Kazimierza i zapoznaje z bitną, ale niesforną szlachtą ówczesną, która przez lekkomyślność i butę ściągała nieraz kłopoty, a nawet klęski na Rzeczpospolitą.

Godnym zanotowania jest zwrot w innych powieściach już nie do sienkiewiczowskiej epoki XVII-go w., ale do czasów piastowskich, kiedy to państwo polskie występowało w całem swem dostojeństwie i z poczuciem przewagi wobec ościennych narodów. Mamy tu również rehabilitację takich monarchów jak Mieszko II-gi i Bolesław Śmiały, których dotychczas opinja popularna ogółu jednostronnie i krzywdząco sądziła.

Goniec Królewski Seweryna Przybylskiego (Książnica), powieść, nagrodzona na konkursie m. Warszawy jako najlepsza książka dla młodzieży, opowiada o bohaterskiej obronie Przemyśla przed najściem Księcia ruskiego wraz z Peczenigami i innymi koczownikami. Podkreśla tu autor szczególnie piękne poczucie równości obywatelskiej, która cechowała jeszcze ówczesne stosunki w Polsce (w. XI).

Ciekawych szczegółów, dotyczących dawnego życia polskiego, głównie z dziedziny myślistwa, dowiadujemy się z ładnie napisanej książki Walerji Szalay-Groele — *Sokół Królewski* (Ks. św. W.). Zasługą autorki jest to, że opiera się ona wyraźnie na badaniach źródłowych, co w naszej powieści historycznej dla młodzieży jest rzeczą stosunkowo nową.

Wydawnictwa zeszłoroczne przyniosły też kilka powieści podróżniczych dla młodzieży.

Triumfem niewątpliwie w tej dziedzinie jest powieść Janusza Makarczyka: *Przez morza i dżungle* (Książnica). Czujemy tu świeży powiew współczesności, umiejętność pochwycenia nerwu dzisiejszego życia i potrzeb epoki wogóle, a w szczególności naszych potrzeb narodowo-państwowych. Bohaterowie powieści — to „ludzie nowi" w najlepszem tego słowa znaczeniu: oparci o grunt realny, ale pełni zapału i wytrwałości, odważni i przedsiębiorczy. Autor propaguje tu ideę zdobycia morza przez Polaków, ideę kolonij polskich i w tem widzi drogę do podniesienia dobrobytu, a co za tem idzie, i potęgi państwa polskiego.

Akcja niezmiernie interesująca toczy się w tempie, odpowiadającem wymaganiom wieku samochodów i samolotów.

Nie powieść, ale raczej wspomnienia z podróży mamy w książce Mieczysława Jarosławskiego *Między Eufratem a Tygrysem* (Książnica). Sporo ciekawych wiadomości, ilustrujących stosunki muzułmańskiego wschodu, buntującego się przeciw przewadze francusko-angielskiej, brak jednak żywości opisu.

Wręcz niepożądanem zjawiskiem jest natomiast przekład z włoskiego powieści Salgari'ego *Dramat na oceanie Spokojnym* (Ks. św. W.). Powieść awanturnicza na tle walk z ludożercami na oceanie Spokojnym jest przestarzałą tak pod względem treści, jak i pod względem techniki powieściopisarskiej; zawiera nadto tego rodzaju „naukowe" informacje jak, że w ciągu dwustu lat cała ludzkość będzie zmuszona wrócić do ludożerstwa z powodu nadmiernego wzrostu ludności na kuli ziemskiej! W książce dla młodzieży jest to co najmniej niepedagogiczne.

Dwie powieści z życia dziewcząt: *Dziewczynka z przewozu* Zofji Sikorskiej (Geb. i W.) oraz *Królewna* Marji Reuttówny mają wybitnie tendencję wychowawczą. W pierwszej z nich autorka kreśli postać dzielnej, odważnej, pracowitej i bardzo prawej dziewczynki. Niektóre obrazy są żywą ilustracją współczesnego życia szkolnego i zainteresowań młodzieży, inne zbyt wyidealizowane rażą sztucznością. Akcja uboga.

Banalną naogół i już na dziś przestarzałą potrosze jest powieść Reuttówny. Jest to zresztą trzecie wydanie powieści, napisanej jeszcze za czasów niewoli. Niektóre zagadnienia, poruszone przez autorkę, są wprawdzie i dziś aktualne, ale wymagałyby przeniesienia na tło stosunków dzisiejszych.

Wreszcie drażliwy temat bolszewizmu oraz naszych stosunków z wschodnim sąsiadem znajdujemy w powieści Zofji Kossak-Szczuckiej *Ku swoim* (Ks. św. W.) oraz w *Strażnicy* Stefana Łosia (Książnica).

Znakomita autorka próbuje tu zapoznać młodocianych czytelników z piekłem bolszewickiem, kreśląc niedolę rodziny polskiej, która z trudem zdołała się stamtąd wydostać. Nie chciałoby się snuć tych tragicznych, a nieraz ohydnych obrazów przed wyobraźnią dziecka polskiego, wzdryga się serce, kiedy chłopak-Polak pod wpływem kolegów z „Komsomoły" waży się na świętokradztwo, ale z drugiej strony przychodzi refleksja, że jednak mamy tu do czynienia z rzeczywistością współczesną, o której prędzej czy później dzieci nasze dowiedzieć się muszą, więc lepiej niech ją poznają we właściwem oświetleniu. Z tą myślą chyba przykry ten temat podjęła autorka.

Do najpiękniejszych obok wyżej wspomnianej powieści Makarczyka należy niewątpliwie *Strażnica* Stefana Łosia. Powieść to osnuta na tle życia harcerskiego. Ileż tu młodości, siły, hartu ducha, wreszcie pogody, pomimo że młodociani bohaterowie ważną służbę pełnią wobec Rzeczypospolitej, piersią własną broniąc jej granic przed samowolnemi zakusami wschodniego sąsiada. A przytem jakie to wszystko dzisiejsze, aktualne. Tak więc dorobek literatury dla młodzieży z ubiegłego roku może być stanowczo uważany jako krok naprzód w dążeniu do nawiązania kontaktu z życiem współczesnem i z typem młodzieży dzisiejszej.

Anna Kopczewska (Warszawa).

* * *

Pastoralka. Misterjum ludowe w układzie Leona Schillera. Muzyka Leona Schillera i Jana Maklakiewicza. Instytut Teatrów Ludowych. Warszawa 1931. Wydano z zasiłku Minist. W. R. i O. P. Cz. I. Tekst, str. 204. Cz. II. Muzyka, str. 102.

Pojawienie się w druku *Pastoralki* Schillera powitać należy z radością i uznaniem, jak wita się każde dzieło nieprzeciętne, wyjątkowe. A takie właśnie stanowisko w naszej literaturze dramatycznej zajmuje to widowisko Godowe, jako że wskrzesza i ożywia, że roztacza w całym przepychu przed oczami widza misterjum średniowieczne.

Jest ono napisane tak, jak mógł je przedstawiać na teatrze człowiek, przejęty głęboką a naiwną religijnością, pragnący rozpamiętywać i lubujący się w rozpamiętywaniu cudu wszech wieków. To też bije z *Pastoralki* cała żarliwość, wieje z każdego słowa w zetknięciu się ze świętościami powiew jakiegoś bezgranicznego poddania się i pieszczoty, jakich już nigdy późniejszy czas nie zdołał z siebie wydobyć. A zarazem dochodzi w niej do głosu cała pierwotność, prostota i surowość obyczajowa średniowieczna, wyładowująca się w radosnym żarcie, pogodna wesołość z Godnej „Nowiny", błazeństwo i oculatora. Te dwa nastroje: religijny i humorystyczny przenikają, się i uzupełniają wzajemnie, przepajając 13 obrazów widowiska.

Materjał do swego misterjum czerpał Schiller z fragmentarycznych widowisk ludowych, szopek, wertepów, zapisanych przez naszych etnografów; poza tem opierał się na materjałach rękopiśmiennych, kantyczkach, śpiewnikach, kancjonałach; stąd też *Pastorałka* Schillera to dzieło benedyktyńskiej wprost pracowitości, a zarazem niezwykłej intuicji artystycznej i subtelności w przystosowywaniu się do wymagań, poznanych z materjałów ułamkowych.

Ten różnorodny materjał, połączony w całość treściową, ujął Schille w najoryginalniejszą oprawę sceniczną. Ze średniowiecznego teatru religijnego przejął autor trójdzielność pionową sceny i trzy kondygnacje poziome, ułatwiające zorjentowanie się widza w postaciach, działających zależnie od miejsca ich zjawienia się; część akcji przenosi Schiller na widownię i tam każe się jej rozgrywać, wciągając tem samem publiczność w żywszy udział w rozgrywających się sprawach.

Ale *Pastorałka* nie jest tylko imitacją średniowiecznego teatru; ma ona być zarazem i ludowem widowiskiem kolendnickiem współczesnem, odgrywanem przez chłopców po wsiach i miasteczkach. Stąd dobór odpowiednich rekwizytów, stąd wymagania specjalne od reprezentacji teatralnej. Oto aktor nie ma, grając, udawać Heroda czy św. Józefa, ale ma odtwarzać prymitywnego kolendnika, udającego daną postać, ma uwzględniać nietylko rysy charakterystyczne odtwarzanej postaci, ale również subjektywne warunki i cechy charakterystyczne niewprawnego chłopca wiejskiego, kreującego postać sceniczną. Tem tłumaczy się specyficzne potraktowanie scen ,,Herodowych", w których deklamacyjnie ma być owa własność uwidoczniona zapomocą odpowiedniego tonu i fałszywie rozmieszczonych akcentów.

Towarzyszy temu widowisku muzyka, zaczerpnięta wprost ze źródeł polskiej śpiewności: chorały, tańce polskie, wreszcie najpiękniejsze kolendy ludowe w prześlicznym układzie Maklakiewicza.

Całość w tem ujęciu to nietylko podniosłe, piękne widowisko sceniczne, ale dzieło wprost monumentalne, tchnące swojskością w każdym najdrobniejszym szczególe. Uchwycone zostało w momencie chyba ostatnim, w chwili, gdy przez zmianę w stosunkach wiejskich po wojnie groziła mu zupełna zagłada. Schiller przez napisanie go uratował i ożywił zanikający polski prymityw teatralny.

Pastorałka domaga się realizacji scenicznej, ażeby zajaśnieć w całym blasku. Dla młodzieży wiejskiej, czy niewprawnej młodzieży szkolnej realizacja nie przedstawi większych trudności; im będzie szczersza, tem łatwiej utrafi w ton właściwy. Dla tych odtwórców nie jest konieczne odgrywanie całości, nie jest nieodzowne trzymanie się wiernie tekstu drukowanego; można wprowadzać modyfikacje i własne pomysły, zależnie od zwyczajów i kultury ludowej swego otoczenia. Ale niech gra *Pastorałkę* młodzież naszych szkół, niech się zetknie z tą najczystszą sztuką, wydobytą z najtajniejszych głębin wierzącego serca.

A jeśli to niemożliwe — niechże ją przynajmniej czyta. Zrozumie ją chłopiec 14-letni, potrafi ocenić jej urok. Młodzieży starszej zaś odda *Pastorałka* ponadto nieocenioną usługę przez to, że reprezentuje typ dramatu średniowiecznego, o którym młodzież słyszy, ale z którym nigdy się nie styka; przez nią uzyskać też może doskonały wstęp i podstawę do zrozumienia kompozycji dramatu szekspirowskiego.

Juljusz Saloni.

Stefan Kołaczkowski: *Ryszard Wagner jako twórca i teoretyk dramatu.* — [Warszawa] Wydawnictwo Instytutu Literackiego, 1931, str. 209.

Władysław Tarnawski: *Szekspir. Książka dla młodzieży i dla dorosłych.* Lwów. Ossolineum, 1931, str. 301.

O dwóch wielkich dramaturgach europejskich ukazały się niedawno dwie książki, które trudno określić jako popularne, natomiast śmiało można uznać je za jedne z pierwszych w Polsce książek ,,popularyzujących" i jako takie powitać z dużem uznaniem. Cechą obu książek jest krótkość, zwięzłość w przedstawieniu i uwzględnienie w dużych rozmiarach treści omawianych utworów. Naturalnie są i różnice.

Rzecz o Wagnerze jest z natury rzeczy trudniejsza od swej towarzyszki dla czytelnika (ale ta trudność jest tylko względna), gdyż pierwsze jej rozdziały są poświęcone omówieniu teoryj Wagnera o sztuce, jego ,,credo artystyczno-społecznego" — jest zaś rzeczą zrozumiałą, że każda teorja z zakresu sztuki jest trudna do pełnego pojęcia, jako posiadająca zawsze luki i niedociągnięcia. P. Kołaczkowski przedstawia nam rozwój teoryj Wagnera o dramacie i wyjaśnia, w jaki sposób poeta doszedł do zaprzeczenia swoim pierwotnym poglądom, co dało w rezultacie nowy gatunek twórczości artystycznej, ,,wagnerowską operę", o równomiernem rozłożeniu wagi na treść (filozoficzną) libretta, na technikę kompozycyjną muzyki. (P. Kołaczkowski nie analizuje strony muzycznej, ograniczając się do omawiania Wagnera-dramaturga). W rozdziałach, poświęconych samej twórczości dramatycznej Wagnera wydobyte są bardzo umiejętnie wartości etyczne (to znaczy tej etyki, jaką przynosi z sobą poezja) jego dzieł; zwraca tu uwagę bardzo negatywna ocena *Parsifala*, natomiast podniesienie wartości *Śpiewaków Norymberskich*. Analiza innych utworów, wielkiej tetralogji i *Tristana i Izoldy*, jest wyczerpująca i przygotowuje czytelnika wcale dobrze do przyjęcia końcowego wniosku, zawartego w rozdziale ,,Rola Wagnera", że Wagner jest twórcą dramatu pojętego jako jedność sztuk. Ze zdaniem, że jest to ,,największy tragik-symbolista", trudno się zgodzić ze względu na nieustalone — przynajmniej dla mnie jeszcze — pojęcie ,,symbolisty".

Rzecz o Szekspirze ujęta jest nieco inaczej. Główny nacisk położony jest na streszczenie dzieł Szekspira, z uwzględnieniem najbardziej charakterystycznych miejsc, przytaczanych w dobrym przekładzie. Autor podmalowuje wszędzie tło kulturalno-historyczne, daje ,,wstęp" o życiu poety i stosunkach literackich i teatralnych; przy omawianiu dzieł umieszcza najbardziej potrzebne dane historyczno-literackie. Tak samo wydobyte są wartości etyczne, wielkie wartości etyczne szekspirowskiego teatru, które pozwalają mu utrzymać się wciąż w pełnem życiu na scenie. Ten moment, udokumentowany w poprzednich analizach dzieł, znajduje swój szczyt w końcowej syntezie, że zasadnicze punkty szekspirowskiego poglądu na świat ,,jak były, tak są nadal podręcznikiem najwyższej etyki, jaką wydały rasa aryjska i chrześcijaństwo".

Obie książki warte są, aby zaznajomił się z niemi najszerszy ogół humanistów, książka o Szekspirze zaś nadaje się doskonale dla młodzieży wyższych klas gimnazjalnych.

Andrzej Tretiak (Warszawa).

* * *

ZNACZENIE „WYRĄBANEGO CHODNIKA" GUSTAWA MORCINKA.

Tyle różnych probierzy musi stosować krytyk sztuki, ile w niej różnych wartości i ile więzów łączy sztukę z całokształtem kultury. Niedobrze się działo z twórczością ostatnich lat, że nie lubiła ona pytań, tyczących jej możliwości rozwojowych. Stąd krótki jej dech i krótkotrwały sukces. Gdy sztuka wyeliminuje wszystkie wartości prócz artystycznych, gdy wysubtelniony artyzm dochodzi do szczytu abstrakcyjności — falowanie rozpoczyna się od początku. Przychodzi odżywczy żywioł „ludzi nowych", barbarzyńców... aby niewyczerpanem było życie.

Zaczynamy zdaje się znowu od surowego realizmu, od tego, co Irzykowski nazwał „poezją przygotowującą materjał". Bo żeby się odrodzić, trzeba naprzód zmierzyć się oko w oko z rzeczywistością. Bo — stara to historja — gdy się ją zrozumie poprzez formę, to już i schyłek się zbliżać zacznie. Jużciż wiem, i czuję, ile narkotycznej poezji przepaja *Legendy* i *Demeter* Iwaszkiewicza, a ile napoły surowej treści weszło w skład tej powieści o Śląsku. Ale tak, jak tam się okres jakiś i sztuka kończy, tak u Morcinka nowy okres się zaczyna.

W Morcinku, zdaje mi się, nadchodzi już ten surowy żywioł nowych sił, który schyłkowców i uplątanych w zdradliwe sieci snobizmu zwycięży. Zapewne, nowych barbarzyńców mamy już sporo w literaturze, ale ci mają albo ćwieka doktryny, albo gramolą się z trudem na pozycję epigonów, albo to wręcz ćwierć-inteligenci. Ale Morcinek jest inny. Ten „barbarzyńca" pracuje jak człowiek zachodu, posuwa się naprzód olbrzymiemi susami. Krok od *Serca za tamą* do *Wyrąbanego chodnika* był, dla mnie przynajmniej, zdumiewający. Imponujące było ujęcie tak olbrzymiego materjału w powieść bez uchybień kompozycyjnych. Niezwykły talent kompozycyjny, dar tworzenia wbijających się w pamięć charakterów, W tem wszystkiem jakaś furja polskiego rozmachu, jakaś glorja świętego uniesienia. A to, co daje rękojmię ujęcia życia, wyczucie wartości zdradza się w drobiazgach, które najlepiej człowieka charakteryzują.

Uderzyła mnie n. p. precyzja w rządzeniu wartościami przy rozwiązaniu losów Sojki. Było kilka możliwości: ucieczka renegata wzbudziłaby sprzeciw odruchowy czytelnika, egzekucja wzbudzałaby niepożądane instynkty — takie rozwiązanie, jakie dał autor, było godne wielkiego autora. Kaden-Bandrowski, dramaty Szaniawskiego, moralizując, podsuwają nam tak często oczywiste sofizmaty, że nie trzeba się dziwić przesadzie w radości: — czytając ten epizod u Morcinka, pomyślałem o subtelnem rozróżnianiu wagi wartości greckich tragików.

Nareszcie też *Wyrąbany chodnik* ukazał nam i pracę i robotnika, całą jego psychę i przeżycia erotyczne bez naleciałości literackich, w świetle prawdy. Za jakie dziesięć lat, gdy się surowy materjał przeżyć w tym pisarzu przepali, można będzie od niego oczekiwać demonicznego realizmu w stylu Van Eycka.

Miałżebym się mylić? „Podziwejcie się" tylko ludzie, jak ten pieron śląski pracuje!

Stefan Kolaczkowski (Kraków).




1902
S.WYSPIANSK

STANISŁAWOWI

WYSPIAŃSKIEMU

PROROKOWI NIEPODLEGŁOŚCI

WIELKIEMU POECIE

I MALARZOWI

W HOŁDZIE



STANISŁAW WYSPIAŃSKI
PORTRET WŁASNY Z ROKU 1902
(Pastel)

STANISŁAWOWI

WYSPIAŃSKIEMU

PROROKOWI NIEPODLEGŁOŚCI

WIELKIEMU POECIE

I MALARZOWI

W HOŁDZIE

NIE ŚCIERPIĘ JUŻ NIEDOLI

ANI NIEWOLNEJ NĘDZY

SAM SIĘGNĘ LEPSZEJ DOLI

I ŁEB PRZYGNIOTĘ JĘDZY

ZWYCIĘŻĘ NA TEJ ZIEMI

Z TEJ ZIEMI PAŃSTWO WSKRZESZĘ

Nie uwierzy Pan, jak mnie to wszystko drażni i złości, że ja jeszcze nic a nic nie umiem; to mi cały spokój odbiera. Kiedy ja się wreszcie nauczę i będę coś umiał, żeby móc pracę zacząć. Aż się boję...

(Z listu do Tadeusza Stryjeńskiego z 1890 r.)

*

Czas rozpaczania i narzekania już u mnie minął, myślę się tylko bronić i stać przy swojem. —

Wiem, że źle nie chcę, ani nie próżnuję, wiem, że mi jeszcze wiele kształcić się potrzeba.

Wszelkie inne względy, pomimo tysiącznych rad muszę usunąć na bok, bo w gruncie rzeczy nie są nic warte.

Jak widzicie, nie mam zamiaru się zmienić, bobym we własnych oczach dużo stracił...

(Z listu do wujostwa z Paryża w 1894 r.)

*

Żyję teraz ogromnie szerokiem wewnętrznem życiem, ale jestem szalenie smutny i nie będę już nigdy inny, póki żyję.

(Z listu do L. Rydla z 1897 r.)

*

Ze mną nie dzieje się nic, w coby ktokolwiek drugi był wplątany, i tylko dzieje się tyle, ile ja do czego się zerwę. Ale zasobów i środków niema. Umieram co tydzień z rozpaczy i żalu nad niemożnością pracowania, do jakiego nawykłem i jakiego mi do dalszego rozwoju niezbędnie potrzeba, i coraz się zrywam na nowo.

(Z listu do L. Rydla z 1897 r.)

*

Ja już dzisiaj wiem co mam zrobić i czego chcę i pragnę.

(Z listu do L. Rydla z r. 1897.)

*

Powinienem być ten, co może sprowadzić powódź i powódź wstrzymać — zesłać ogień i ognie stłumić, zabijać piorunem i korzyć pioruny w dłoni.

(Z listu do A. Chmiela 5 kwietnia 1904 r.)

*